

”KIRJOTTAMISEN OHJAAMINEN EI OO NIIN VAIKEAA KUIN SEN
ARVIOIMINEN, EI LIKIKÄÄN”

Opettajien käsityksiä kirjoittamisesta ja sen arvioinnista koulussa

Päivi Ahonen

Jenni Niemi

Kasvatustieteen

pro gradu -tutkielma

Kevät 2012

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

Tiivistelmä

Ahonen, P. & Niemi, J. 2012. ”Kirjoittamisen ohjaaminen ei oo niin vaikeaa kuin sen arvioiminen, ei likikään”. Opettajien käsityksiä kirjoittamisesta ja sen arvioinnista koulussa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma, 150 s.

Tässä tutkielmassa tarkastellaan luokanopettajien ja äidinkielen ja kirjallisuuden aineenopettajien käsityksiä kirjoittamisesta, sen opettamisesta ja arvioinnista koulussa. Lisäksi tutkittiin sitä, millaisia huomioita opettajat tekevät teksteistä niitä arvioidessaan ja miten opettajat perustelevat teksteille antamia numeroarvosanoja. Kyseessä on laadullinen tutkimus, ja sen aineiston analyysia ohjasi fenomenografinen tutkimusote.

Tämän tutkielman teoreettisessa viitekehyksessä tuodaan esille kirjoittamaan oppimisen malleja sekä kuvataan kirjoittamisen eri lähestymistapoja. Arviointia tarkastellaan sekä yleensä oppimisen että erityisesti kirjoittamisen opettamisen näkökulmista. Tutkimusaineisto koostui viiden luokanopettajan ja kolmen äidinkielen ja kirjallisuuden aineenopettajan teemahaastattelusta. Lisäksi opettajille lähetettiin etukäteen arvioitavaksi kuusi mielipidetekstiä. Opettajia ohjeistettiin arvioimaan nämä viidesluokkalaisten kirjoittamat tekstit myös numeerisesti. Numeroarvosanoja tarkasteltaessa huomio kiinnitettiin erityisesti siihen, millaisilla ilmauksilla opettajat perustelivat antamia arvosanoja.

Analyysissa selvisi, että opettajien käsitykset kirjoittamisesta ja sen arvioinnista olivat moninaisia. Kirjoittamiskäsitykset heijastavat opettajien kirjoittamisen ohjaamisen käytänteitä. Teksteissä huomio kiinnitettiin sisältöön, rakenteeseen ja oikeinkirjoitukseen. Opettajat perustelivat arvioitaan samansuuntaisilla ilmauksilla, mutta yksittäisten tekstien kohdalla numeroarvosana saattoi vaihdella jopa kolmen arvosanan sisällä. Toisaalta myös yksittäinen opettaja saattoi toisessa tekstissä arvottaa enemmän sisältöä ja toisessa oikeinkirjoitusta. Koska arvioinnin tulisi olla mahdollisimman oikeudenmukaista, olisi tarpeen pohtia niitä keinoja, joilla kirjoittamisen arviointia voitaisiin yhdenmukaistaa valtakunnallisesti.

Asiasanat: kirjoittaminen, kirjoittamisen opettaminen, kirjoittamiskäsitys, arviointi, kirjoittamisen arviointi, arvosana, opettajat

Sisällys

1	Johdanto.....	6
2	Kirjoittamaan oppiminen.....	10
2.1	Leikkikirjoituksesta tuottavaan kirjoittamiseen	10
2.2	Sanatasoinen kirjoittamisprosessi.....	13
2.3	Kirjoittamaan oppiminen opetussuunnitelman perusteissa.....	14
2.4	Tyttöjen ja poikien kirjoittaminen kehittyy eri tavalla	16
3	Kirjoittaminen eri näkökulmista	20
3.1	Kirjoittaminen on taito.....	21
3.2	Kirjoittaminen on luovuutta	22
3.3	Kirjoittaminen on prosessi	23
3.4	Kirjoittaminen on tekstilajin tuottamista	29
3.5	Kirjoittaminen on sosiaalista toimintaa	31
3.6	Kirjoittaminen moniulotteisena ilmiönä	33
4	Lähtökohtia kirjoittamisen arviointiin.....	38
4.1	Arvioinnin määrittely.....	38
4.2	Oppimiskäsitykset arvioinnin taustalla.....	40
4.3	Arviointi erilaisissa konteksteissa	41
4.4	Hyvän arvioinnin kriteerit	46
5	Opettajan kirjoittamisen arvioijana.....	49
5.1	Opetussuunnitelma opettajan arviointityön ohjaajana.....	49
5.2	Opettaja kirjoittamisen arvioijana ja palautteen antajana	52
5.2.1	Arvioinnin ja palautteen antamisen eroista.....	54
5.2.2	Tekstien arviointia ohjaavien huomioiden jaottelua.....	57
5.3	Kirjoittamisen arviointitavat	60
6	Tutkimuksen toteutus	66

6.1	Tutkimuskysymykset	66
6.2	Tutkimusaineisto	67
6.3	Kuvaus haastateltavista	70
6.4	Menetelmät.....	72
7	Tulokset.....	75
7.1	Opettajien näkemyksiä kirjoittamisesta	75
7.1.1	Miten kirjoittamista opetetaan ja opitaan?	77
7.1.2	Kirjoittamisen osa-alueet	80
7.1.3	Poikien ja tyttöjen erosta.....	82
7.1.4	Kirjoittaminen siirtymävaiheessa alakoulusta yläkouluun	83
7.2	Opettaja kirjoitustaidon arvioijana	86
7.2.1	Kirjoittamisen arviointi eri konteksteissa	86
7.2.2	Opettajan arviointiprosessi.....	89
7.2.3	Mihin opettajat kiinnittivät huomiota arvioidessaan tekstejä?.....	93
7.3	Opettajien antamien numeroarvosanojen tarkastelua	98
7.3.1	Opettajien käsityksiä numeroarvioinnista.....	98
7.3.2	Opettajien arvosanajakauma	102
7.3.3	Perusteet arvosanoille	103
8	Päätäntö	113
8.1	Keskeiset tulokset.....	113
8.1.1	Kirjoittamisen monimuotoisuus	113
8.1.2	Arvioinnin kirjo	116
8.2	Luotettavuus ja eettisyys	119
8.3	Jatkotutkimusehdotuksia.....	123
	Lähteet.....	126
	Liitteet	136
	LIITE 1: Saatekirje opettajille	136

LIITE 2: Arviointilomake	137
LIITE 3: Oppilaille annettu kirjoitusohjeistus tiedoksi haastateltaville opettajille ..	139
LIITE 4: Opettajan oppilailleen antama malli.....	140
LIITE 5: Emmin teksti	141
LIITE 6: Jarin teksti	143
LIITE 7: Lotan teksti.....	145
LIITE 8: Oskarin teksti	147
LIITE 9: Petterin teksti.....	148
LIITE 10: Sannan teksti	149

1 Johdanto

Kirjoittaminen on tärkeä taito, joka yhdessä lukemisen kanssa ennustaa ratkaisevalla tavalla menestymistä myöhemmissä opinnoissa ja työelämässä (Luukka 2004c). Lisäksi kirjoittamisen merkitys on suurempi kuin koskaan. Entistä enemmän asioita hoidetaan nykyään sähköpostitse, ja kenellä tahansa on mahdollisuus julkaista tekstinsä kaikkien luettavaksi internetissä. (Opetushallitus 2005.) Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kirjoittamisen asema on keskeinen äidinkielessä ja kirjallisuudessa. Kuitenkin esimerkiksi Lappalaisen (2008) tutkimustulokset osoittavat, että sekä tytöillä että pojilla äidinkielen ja kirjallisuuden osa-alueista juuri kirjoittaminen on heikointa. Tutkimuksen kokeessa mitattu osaamisen yleistaso oli tytöillä keskimäärin hyvä, mutta kirjoittamisen osalta taitotaso oli kuitenkin keskimäärin tyydyttävä. Pojilla äidinkielen ja kirjallisuuden osaamisen yleistaso oli keskimäärin kohtalainen, mutta kirjoittamisen osalta taso jäi keskimäärin välttävään. (Lappalainen 2008.)

Koulussa kirjoittamaan oppiminen alkaa mekaanisen taidon opettelusta. Kun kirjoittaminen alkaa sujua mekaanisesti, voidaan keskittyä sisällöllisiin ja ilmaisullisiin seikkoihin. Toisaalta yhdenlaisten tekstien kirjoittamisen osaaminen ei enää riitä, vaan tänä päivänä kirjoittamisen taito nähdään yhä enenevässä määrin kykynä ymmärtää ja hallita erilaisia tekstilajeja. Vaikka kirjoittamista pidetään yleisesti tärkeänä taitona, on sitä tutkittu verrattain vähän Suomessa alakoulun kontekstissa.

Kiinnostuksemme tämän tutkielman teemaa kohtaan heräsi äidinkielen ja kirjallisuuden sivuainekokonaisuuden kirjoittamisen jaksolla. Tällä jaksolla tehtävänämme oli muun muassa arvioida alakoulun oppilaiden kirjoittamia tekstejä. Tehtävän purkamisen yhteydessä syntyi mielenkiintoista keskustelua siitä, millaisia huomioita kukin arvioija oli teksteistä tehnyt ja millaisilla perusteilla tekstien arvosanat oli määritelty. Koska

kirjoittamisen arviointiin ei ole olemassa mitään yhtenäistä kriteeristöä, kiinnostuimme erityisesti siitä, millaisten teksteistä tehtyjen huomioiden ja käsitysten kautta arvosanat määritellään. Tämän pohdinnan lopputuloksena päätimme tutkia pro gradussamme kirjoittamisen arviointia.

Emme olleet aiemmin opinnoissamme juuri perehtyneet kirjoittamisen arviointiin. Kokemuksemme kirjoittamisen arvioinnista perustuivat lähinnä siihen, miten kirjoittamiemme tekstejä on koulussa arvioitu. Mielenkiintoista kuitenkin oli huomata se, kuinka samansuuntaisesti olimme oppilaiden tekstit kirjoittamisen opintojaksolla arvioineet. Tutkimusprosessin aikana koimme hyvin haastavaksi kahden moniulotteisen teeman, kirjoittamisen ja arvioinnin yhdistelmän, sillä tutkimusmahdollisuuksia olisi ollut monia. Pitkän pohdinnan jälkeen päätimme tutkimuksessamme keskittyä siihen, millaisia käsityksiä opettajilla on näistä moniulotteisista ilmiöistä. Näiden näkökulmien lisäksi päädyimme tutkimaan sitä, millaisiin käsityksiin ja teksteistä tekemiinsä huomioihin opettajat perustavat arviointinsa kirjoittamisessa.

Kirjoittamisen lisäksi tämän tutkielman toinen lähtökohta on arviointi, jonka moniulotteisuutta kuvaa esimerkiksi se, että sen vaikutuksia voidaan tarkastella niin yksilöllisistä, koulutuksellisista, poliittisista, sosiaalisista kuin taloudellisistakin näkökulmista. Arvioinnin yksilölliset vaikutukset ovat kaikkein läpinäkyvimpiä, koska ne koskettavat meitä jokaista, vaikka emme olisikaan niistä aina tietoisia. Käsitteen juuret omasta osaamisesta, esimerkiksi matematiikassa, lukemisessa, kirjoittamisessa ja kuvataiteessa, johtavat usein kouluaikana saatuun palautteeseen ja arvosanoihin. Osaamisesta saatu arvio koe- ja todistusarvosanoineen sekä sanallisine ja sanattomine palautteineen vaikuttaa yksilön itsetuntoon ja minäkäsitykseen. Yksilön käsitykseen itsestä oppijana ja eri taitojen hallitsijana vaikuttaa hänen saama arvioinnin laatu, käytetty arviointitapa ja se, kuka toimii arvioijana. (Tarnanen 2002b.)

Arvioinnin koulutukselliset, poliittiset, sosiaaliset ja yhteiskunnalliset vaikutukset eivät välttämättä ole niin läpinäkyviä kuin yksilölliset, mutta toisaalta niillä voi olla painavia seurauksia sekä positiivisesta että negatiivisesta näkökulmasta (Tarnanen 2002b). Egglestonin (1990, 59) mukaan se, miten yhteisössä arvioidaan tietoja, kuvaa myös vallan jakaantumista ja sosiaalista kontrollia. Koulutuksellisesti ja poliittisesti arviointi

voidaan nähdä keinoksi kontrolloida ensinnäkin yksilön osaamista ja hänen valintojaan (Linnakylä 1998). Toisaalta laajemmasta kontekstista tarkasteltuna arvioinnilla voidaan seurata myös koko koulujärjestelmän toimintaa ja sen tuloksellisuutta (Tarnanen 2002b).

Koska arvioinnin kaikkiin ulottuvuuksiin ja vaikutuksiin on mahdotonta paneutua yhdessä tutkielmassa, olemme valinneet keskiöön opettajan kirjoittamisen arvioijana. Tiedostamme kuitenkin sen, että opettajan arviointityössä ovat läsnä niin yhteiskunnalliset ulottuvuudet kuin arvioinnin vaikutukset oppilaaseenkin. Jälkimmäistä näkökulmaa on tutkinut muun muassa Elina Törmä (2011) väitöskirjassaan *Tutkivana opettajana arvioinnin olemusta etsimässä. Kertomus oppilaan kasvua tukevan arvioinnin kehittämisestä yksilöllisenä ja yhteistoiminnallisena prosessina*.

Kirjoittamisen opetusta ja arviointia on kansallisesti tutkittu vähän ja suurin osa näistäkin tutkimuksista sijoittuu yläkouluun tai lukioon (ks. esimerkiksi Murtorinne 2005; Ranta 2007; Hovila 2009; Mikkonen 2010). Alakoulun kontekstissa kirjoittamisen opetusta on tutkittu lähinnä pro graduissa (ks. esim. Rintelä 2009). Lisäksi kirjoittamisen ulottuvuus tulee esille myös tutkimushankkeessa *Muuttuvat teksti- ja mediamaisemat. Oppilaat ja opettajat kielten ja tekstien käyttäjinä koulussa ja vapaa-ajalla*. Tässä hankkeessa yhdistettiin äidinkielen ja vieraiden kielten opetuksen näkökulmat ja tutkittiin kielten opetusta kokonaisvaltaisesti. (Luukka, Pöyhönen, Huhta, Taalas, Tarnanen & Keränen 2008.) Kirjoittamista ja sen arviointia on tutkittu myös suomi toisena kielenä -näkökulmasta. Mirja Tarnasen väitöstutkimuksessa *Arvioija valokeilassa: suomi toisena kielenä -kirjoittamisen arviointia* (2002a) tarkasteltiin suomi toisena kielenä -opettajien kirjoittamisen arviointiin liittyviä käytänteitä (ks. lisää opettajan arviointiprosessista luku 5.3). Tämän lisäksi aihetta on tarkasteltu myös pro gradu -tutkielmissa (ks. esim. Lindell 2008).

Aiempien tutkimusten ohjaamina ja kiinnostuksemme pohjalta kiteytimme tutkimuksemme opettajien käsityksiin kirjoittamisesta ja sen arvioinnista. Lappalaisen (2003; 2008; 2011) tutkimuksiin perehtyminen vahvisti kiinnostustamme opettajien antamien numeroarvosanojen samansuuntaisuudesta ja siitä, millä tavoin opettajat perustelevat antamiaan arvosanoja. Tutkielmassamme perehdymme sekä

luokanopettajien että äidinkielen ja kirjallisuuden aineenopettajien käsityksiin kirjoittamisesta ja sen arvioinnista koulussa. Lisäksi tutkimme luokanopettajien ja aineenopettajien kirjoittamisen arvioinnin samansuuntaisuutta.

Olemme valinneet nämä kaksi opettajaryhmää, koska esimerkiksi suomen kielen tulevaisuutta käsittelevässä kielipoliittisessa toimintaohjelmassa kyseenalaistetaan luokanopettajien osaaminen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelman mukaisten taitojen opettamiseen kuudennella luokalla (Kotimaisten kielten tutkimuskeskus 2009). Vaikka suomalaiset oppilaat ovatkin pärjänneet hyvin lukutaitoa mittaavissa PISA-tutkimuksissa (Sulkunen ja Välijärvi 2012), on oppilaiden kirjoitustaidon heikko taso herättänyt huolta ja keskustelua (Lappalainen 2008; 2011; Luukka 2004c). Syksyllä 2007 seitsemänsien luokkien oppilaille teetetyt testin perusteella oppilaiden kirjoitustaito oli heikko 34 prosentilla oppilaista. Työillä kirjoitustaito oli keskimäärin tyydyttävä ja pojilla välttävä. (Lappalainen 2008.)

Luokanopettajien koulutuksessa äidinkielen ja kirjallisuuden opintojen osuus on hyvin suppea. Esimerkiksi Jyväskylän yliopistossa opiskeleva voi selvitä luokanopettajaksi opiskelemalla koko tutkinnon vaatimasta 300 opintopisteestä vähimmillään vain kuusi opintopistettä äidinkieltä ja kirjallisuutta. Ratkaisumalliksi Kotimaisten kielten tutkimuskeskus esittää luokanopettajien koulutuksen lisäämistä. Toisena vaihtoehtona esitetään aineenopettajien siirtymistä opettamaan äidinkieltä ja kirjallisuutta jo viidenneltä luokalta lähtien. (Kotimaisten kielten tutkimuskeskus 2009.)

Tässä työssä tarkoitamme tutkielmalla pro graduamme kokonaisuudessaan. Tutkimuksella viittaamme sen sijaan tutkielmamme tutkimusosaan. Tutkielmamme rakentuu perinteisen tutkimusselosteen perusrakenteen mukaan (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 250). Tutkielmamme alussa keskitytään kirjoittamisen teoriaan. Tämän jälkeen käsitellään arviointia sekä yleisellä tasolla että tarkentaen sitä erityisesti kirjoittamisen. Luvussa 6 esitellään tutkimuskysymykset ja käytetyt tutkimusmenetelmät. Luvussa 7 esitellään tutkimustulokset pitkälti teoriaosuuden kanssa samaa järjestystä noudattaen. Päättäntöluvussa pohditaan tämän tutkimuksen keskeisiä tuloksia, tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta sekä esitellään jatkotutkimusaiheita.

2 Kirjoittamaan oppiminen

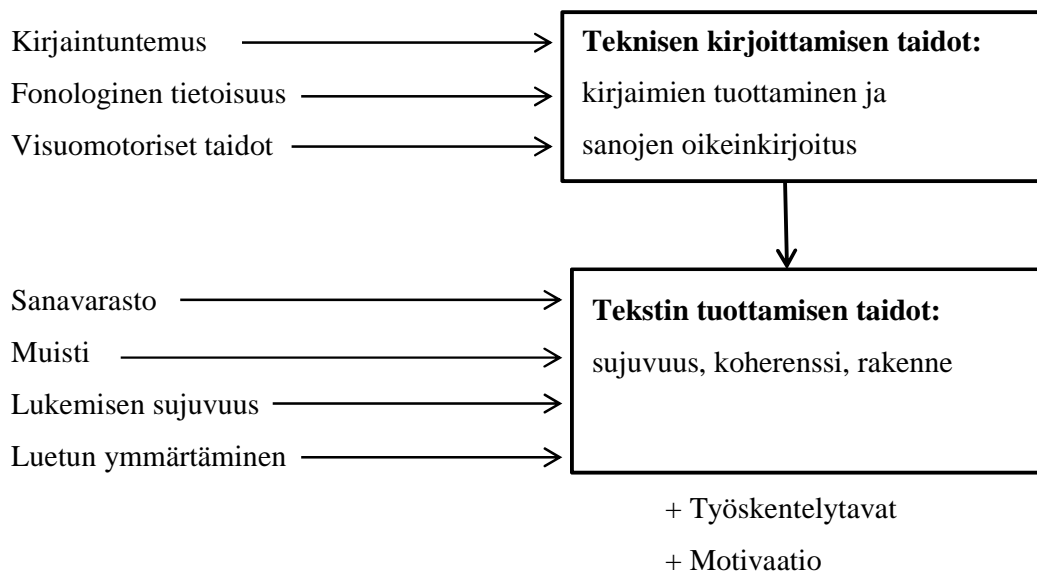
Tässä luvussa käsitellään lyhyesti kirjoittamaan oppimista. Ensin käydään läpi seikkoja, jotka vaikuttavat lasten kirjoitustaidon kehitykseen. Tämän jälkeen esitellään Ahvenaisen ja Holopaisen (2005) sanatasoisen kirjoittamisen malli, jolla pyritään havainnollistamaan sitä, kuinka monisäikeinen prosessi yhden sanan kirjoittaminen on. Tämän jälkeen esitellään lyhyesti, mitä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa sanotaan kirjoittamisesta. Lisäksi luvun lopussa tarkastellaan tutkimuksissa ilmennyttä eroa tyttöjen ja poikien kirjoittamisen välillä.

2.1 Leikkikirjoituksesta tuottavaan kirjoittamiseen

Lapset kirjoittavat sanoja usein jo ennen kuin osaavat lukea. Aluksi heillä on oma leikkikirjoituksensa, joka pikkuhiljaa vaihtuu yksittäisten kirjainten ja sanojen kopiointiin. Näitä omia viestejä lapset täydentävät puhutulla kielellä. Kirjoitustaidon oppimisen taustalla vaikuttavat lapsen varhaiset kokemukset kielestä, kielellinen tietoisuus, kirjaintuntemus ja ortografinen eli oikeinkirjoituksellinen prosessointi. Kielellinen tietoisuus tukee oppimista, sillä kirjoittaessaan lapsi purkaa kokonaisia sanoja osiin, kun taas lukiessaan hän kokoaa osista eli äänteistä kokonaisia sanoja. (Lerikkanen 2006, 24–29.)

Kirjoittamaan oppiminen voidaan jakaa kahteen osaan; mekaaniseen kirjoittamisen taitoon ja tekstin tuottamiseen (ks. kuvio 1). Mekaanisella eli teknisellä kirjoittamisella tarkoitetaan esimerkiksi kirjainmerkkien tuottamista ja oikeinkirjoitusta. Näihin vaikuttavat lapsen kirjaintuntemus, fonologinen tietoisuus ja visuomotoriset taidot. Fonologisella tietoisuudella tarkoitetaan taitoa jakaa puhetta erikokoisiksi yksiköiksi kuten äänteiksi ja tavuiksi ja sekä vastaavasti koota näistä osista kokonaisuuksia, sanoja

(Niilo Mäki Instituutti 2007). Visuomotorisilla taidoilla taas tarkoitetaan silmän- ja käden yhteistyötä vaativia taitoja. Teknisten kirjoittamisen taitojen lisäksi tekstin tuottamiseen vaikuttavat kodin kieliympäristö, lapselle kertynyt sanavarasto, muisti, lukemisen sujuvuus ja luetun ymmärtäminen (Lerkkanen 2006, 29). Mäki (2002) lisää tähän vielä lapsen motivaation ja työskentelytavat. Myös Lerkkanen (2006) viittaa tähän muistuttaessaan, että kirjoittamisen perusluonne on viestiä muille ja tästä syystä myös koulussa tulee kirjoittaa tekstejä eri tarkoituksiin ja julkaista ne. (Lerkkanen 2006, 128–136.) Kun kirjoittamisen tarkoituksellisuus ja hyödyllisyys on lapsille selvillä, voidaan ajatella myös motivaation kasvavan tarvittavien taitojen kehittämiseen ja harjoitteluun.



Kuvio 1. Kirjoitustaidon kehitykseen vaikuttavia tekijöitä. (Lerkkanen 2006 mukaelleen.)

Kirjoittamaan oppimisen kaksiportaisuuden lisäksi kirjoittamista voidaan tarkastella myös esimerkiksi taitokehityksen yleisen mallin mukaan. Lehmuskallio (1983) on soveltanut lapsen taitokehityksen yleistä vaiheanalyysin mallia lukemiseen. Hän jakaa taidon kehittymisen neljään vaiheeseen, joita ovat 1) kognitiivinen vaihe, 2) harjaantumisvaihe, 3) automatisoitumisen eli ylioppimisen vaihe ja 4) taidon luovan käytön eli ilmaisun vaihe. Airaksinen (1997) soveltaa Lehmuskallion (1983) oppeja lukemisesta kirjoittamiseen. Tämän mukaan ensimmäisessä eli kognitiivisessa vaiheessa lapsi oppii ymmärtämään kirjoitustaidon merkityksen. Tässä vaiheessa lapsi omaksuu kirjaimien perusmuotoja ja kirjoittamisen tekniikkaa. Kirjoittamisen tekniikkaan hän

lukee liikeradat, vetosuunnat, rytmin, kynänpitoasennon ja kirjoitusasennon. Kognitiivinen vaihe voidaan tiivistää kahteen kysymykseen, eli miksi kirjoitetaan ja miten.

Toinen vaihe eli harjaantumisvaihe on pitkä, jopa vuosia jatkuva vaihe. Se sisältää myös hitaan edistymisen jaksoja, jolloin taitoa harjoitellaan ärsyke-tuotos-palaute -mallilla. Tämä vaihe vaatii kärsivällisyyttä. Harjaantumisvaiheessa olevan lapsen automatisoitumaton kirjoittaminen vaikeuttaa lasta ilmaisemaan ajatuksiaan kirjoitetussa muodossa. Kolmas vaihe on automatisoitumisen vaihe. Tässä automatisoitumisen eli ylioppimisen vaiheessa kirjoittamista ei tarvitse enää ajatella koko aikaa, vaan taito alkaa toimia ikään kuin tiedostamatta ja itsestään. Lehmuskallion (1983) tavoin Airaksinen lukee neljänneksi vaiheeksi ilmaisun. Tässä vaiheessa huomio voi siirtyä teknisestä osaamisesta lopputulokseen eli lapsella vapautuu energiaa varsinaisen viestin laatimiseen. (Airaksinen 1997.)

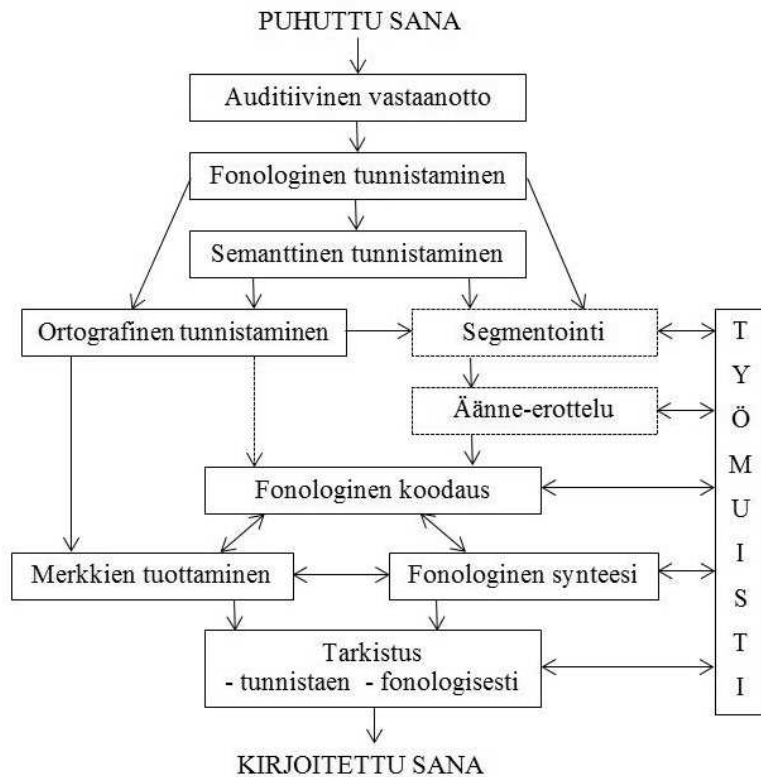
Lapsi ei opi kirjoittamista automaattisesti, vaan siihen tarvitaan systemaattista opetusta. Tekniikan harjoittelu on kirjoittamisen opettelu alussa keskeistä. (Koponen 2006.) Kirjoittamisen teknistä opettelua tukevat monenlaiset karkea- ja hienomotoriset harjoitteet. Toisaalta mielikuvat ja visuaalisen havaitsemisen taidot ohjaavat lasta muistamaan kirjainmuotoja ja kirjoitussuuntia. Kun tekninen kirjoitustaito kehittyy, tulee kirjoittamiselle antaa aikaa. (Lerikkanen 2006, 128–136.)

Vaikka Lerikkanen (2006) edustaakin kirjoittamaan oppimisen valtavirtaa, on perinteiselle näkemykselle esitetty myös vaihtoehtoisia toimintatapoja. Norjalainen Arne Trageton (2007) on kehittänyt kirjoittamaan opettamisen menetelmää perustuen sen tutkimuksiin, jotka osoittavat, että kirjoittaminen on lukemista helpompaa. Trageton lähtee siitä, että lukemaan oppii kirjoittamalla. Lapset kirjoittavat tietokoneella ensimmäiset vuodet ja vasta kolmannella luokalla siirrytään kirjoittamaan käsin. Menetelmän ydin on se, että kun tietokonetta käytetään tuottamisen välineenä, eivät mahdolliset motoriset puutteet ole samalla tavalla oman kirjallisen ilmaisun esteenä kuin käsin kirjoitettaessa. (Ks. lisää Trageton 2007.)

2.2 Sanatasoinen kirjoittamisprosessi

Ahvenainen ja Holopainen (2005, 67–70) ovat hahmotelleet sanatasoisen kirjoittamisprosessin mallin (ks. kuvio 2) KÄTS-mallin (ks. Karppi 1983) ja kaksikanavaisen lukemisen prosessimallin (ks. Höien & Lundberg 1989) pohjalta. Ahvenainen ja Holopainen (2005) toteavat kirjoittamisen olevan varsinkin alkuun melko hidasta, jolloin opettajalla on hyvä mahdollisuus puuttua kirjoittamisen prosessiin korjaavalla opetuksella. Sanan kirjoittaminen eli kirjoittaminen sanatasolla on perustaito. Kirjoittaminen voi lähteä liikkeelle joko ulkoisen ärsykkeen, kuten sanelun tai oman ajattelun, pohjalta. Ärsyke, kuten puhuttu sana, otetaan vastaan auditiivisesti eli kuulohavaintona. Pitkäaikaista muistia hyväksi käyttäen kuultu sana tunnistetaan fonologisesti. Tutusta sanasta tunnistetaan samalla sen merkitys eli sana tunnistetaan myös semanttisesti. Toisaalta epäsanvoja kirjoitettaessa ei semanttista tunnistamista tarvita.

Taitava kirjoittaja hyödyntää seuraavassa vaiheessa joustavasti ortografista ja fonologista strategiaa. Tuttujen sanojen kohdalla käytetään ortografista tunnistamista, josta siirrytään suoraan merkkien tuottamiseen. Tällöin kirjoittaminen on hyvin pitkälti automatisoitunutta eikä kirjoitettavaa sanaa tarvitse koodata fonologisesti. Fonologista prosessia tarvitaan vaikeampia sanoja kirjoitettaessa. Myös aloitteleva kirjoittaja etenee usein fonologisen prosessin väylää, jolloin tunnistamisesta edetään sanan segmentointiin eli sen jakamiseen pienempiin osiin, kuten tavuihin ja äänneisiin. Äännerottelu onkin Ahvenaisen ym. (2005) mukaan fonologisen prosessin ydin. Nämä äänneet muutetaan sitten kirjainmerkeiksi, jolloin puhutaan fonologisen koodaamisen vaiheesta. Fonologista koodaamista seuraa fonologinen synteesi, jolloin kirjainmerkeistä kootaan tavuja ja sanoja. Koko prosessissa keskeisessä roolissa on myös työmuisti. Työmuistissa pitää pystyä pitämään jopa neljää yksikköä melko kauan.



Kuvio 2. Sanatasoinen kirjoittamisen prosessimalli. (Ahvenainen ja Holopainen 2005.)

2.3 Kirjoittamaan oppiminen opetussuunnitelman perusteissa

Vuoden 2004 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2004, 46) kieli nähdään yhteisöllisesti rakentuvana ilmiönä. Yhteisön kielenkäyttötapojen sisäistäminen rakentaa yhteisön jäsenyyttä. Lisäksi äidinkielen ja kirjallisuuden taustalla vaikuttaa laaja tekstikäsitelmä, jolloin teksteillä ymmärretään myös muut kuin kirjoitetut tekstit. Oppilasta tulisi ohjata tutustumaan monenlaisiin teksteihin, sillä tuotettu teksti voi koostua useistakin tekstityypeistä. Opetussuunnitelman perusteissa lähdetään kuitenkin siitä käsityksestä, että lapsen pitää ensin oppia tekninen kirjoitustaito. Tämän jälkeen voidaan oppimisella tavoitella muita oppiaineelle opetussuunnitelmassa laadittuja sisältöjä.

Toisen luokan jälkeen hyvät taidot hallitseva oppilas osaa opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2004, 48) mukaan ilmaista itseään kirjallisesti arkisissa kirjoitustilanteissa. Toisaalta myös mielikuvituksen käyttöä kirjoittamisessa arvostetaan. Oikeinkirjoituksen odotetaan onnistuvan jo lähes virheettömästi. Oppilas on tutustunut koneella kirjoittamiseen, mutta teknisenä kirjoitustaitona opetussuunnitelmaan on kirjattu myös kirjainten sitominen toisiinsa käsin kirjoitettaessa.

Vuosiluokilla 3–5 äidinkielen opetuksessa painotetaan perustaitoja, joita on esimerkiksi sujuva kirjoitustekniikka. Oppilas tutustutetaan ja ohjataan myös tuottamaan erilaisia tekstejä. Lisäksi tavoitteena on oppilaan itseilmaisutaidon kehittäminen, sanavaraston laajeneminen ja täsmentyminen sekä itsearviointiin tottuminen. Myös näillä vuosiluokilla tavoitteena on sujuvan käsin kirjoittamisen ohella kokemusten saaminen tekstinkäsittelyohjelman monipuolisesta käytöstä. (Opetushallitus 2004, 49–50.)

Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen keskeisiksi sisällöiksi on vuosiluokille 3–5 määritelty opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2004, 50–51) muun muassa oman tekstin suunnittelu, muokkaus ja viimeistely, palautteen vastaanottaminen ja antaminen sekä otsikoinnin ja kappalejaon opettelu. Lisäksi keskeisinä sisältöinä pidetään selkeän ja sujuvan käsialan opettelu ja oikeinkirjoituksen perusasioiden ja yleiskielen käytön harjoittelua. Näiden lisäksi kielen tehtävien ja rakenteen osalta oppilasta tulee ohjata vertaamaan puhuttua ja kirjoitettua kieltä.

Viidennen luokan päättyessä oppilaan hyvää osaamista kuvastaa taito tuottaa suullisesti ja kirjallisesti erilaisia tekstejä. Hän pystyy suunnittelemaan ja ideoimaan tekstejä ja käyttämään erilaisia lähteitä tekstinsä tietopohjana. Kirjoittajan oma ääni ja laajeneva sanavarasto näkyvät teksteissä. Oma ääni on terminä kiinnostanut myös eri alan tutkijoita. Kuitenkin Harjunen ja Juvonen (2011) toteavat esimerkiksi psykologiskognitiivisissa malleissa oman äänen tarkastelun jäävän vähemmälle huomiolle. He arvelevat tämän johtuvan siitä, että *ääni on hankalasti määriteltävä, tekstissä konkreettisesti näkyvä henkinen ominaisuus*. He jatkavat äänen määrittelyä:

Kirjoittaja ei löydä omaa ääntä järkeillen eikä itsensä ulkopuolelle asettuen, vaan pikemminkin itsestään. Ääni yhdistää älyn ja tunteen, muistot ja kuluvan hetken

aistimukset – sekä yksityisen ja sosiaalisen tiedon kuten sen, mitä yhteisö on asiasta puhunut. Siinä on mukana myös tahtoa: mitä minä tahdon ja mitä minun täytyy sanoa?

Oma ääni voidaan yksinkertaistaen ajatella kykynä ja rohkeutena kirjoittaa aidosti juuri siitä, mistä ja mitä kirjoittaja haluaa sanoa. (Harjunen & Juvonen 2011, 5–6.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan (Opetushallitus 2004, 52) viidennen luokan päättävä, hyvät taidot omaava oppilas

ymmärtää lauserakenteiden ja kappalejaon merkityksen tekstin jäsentämisessä ja osaa käyttää tietoaan kronologisesti etenevää tekstiä suunnitellessaan ja tuottaessaan.

Oppilas osaa tekstinkäsittelyohjelmien lisäksi tuottaa tekstiä sekä tekstaten että sidosteisella käsialalla. Vaihtelevien lauserakenteiden lisäksi oppilaalla on hallussaan oikeinkirjoituksen perusasiat, kuten alkukirjaimen koko, yhdyssanat sekä väli- ja lopetusmerkit. (Opetushallitus 2004, 52.)

Jo opittua syvennetään vuosiluokilla 6–9. Tavoitteena näillä vuosiluokilla on kehittyä tuottamaan monipuolisia tekstejä, joista kuuluu oppilaan oma ääni ja näkyy opittu kielitieto. Oppilasta rohkaistaan tuomaan esille omat mielipiteensä, mutta myös kommentoimaan rakentavasti muiden tekstejä. Suunnitelmallisuus ja tavoitteellinen eteneminen sekä tilanteen, viestintävälineen ja vastaanottajan huomioiminen teksteissä on myös kirjattu tavoitteisiin. (Opetushallitus 2004, 53.)

2.4 Tyttöjen ja poikien kirjoittaminen kehittyy eri tavalla

Kirjoitustaidon kehityksessä on eroa tyttöjen ja poikien välillä, vaikka he oppivatkin kirjoittamaan samojen vaiheiden kautta. Ero on tyttöjen eduksi. Lerkkanen (2006) perustelee tätä eroa sillä, että kodin lukutottumuksilla, vanhempien tuella ja omalla motivaatiolla on suurempi merkitys poikien kuin tyttöjen kirjoitustaidon kehittymiseen varsinkin ensimmäiseltä neljännelle luokalle. Tytöt ovat tutkimusten mukaan keskimäärin parempia sekä tuottamaan tekstiä että kirjoittamaan oikein kuin pojat (Mäki

2002, 38). Samansuuntaisia tutkimustuloksia on saatu myös ulkomaisissa tutkimuksissa (esim. Berninger ja Fuller 1992).

Myös Huisman (2006) tuo vuonna 2005 tehdyn selvitystutkimuksen pohjalta esiin, että kirjoittamisessa on suuri ero kolmasluokkalaisten poikien ja tyttöjen välillä. Opetushallituksen oppimistutkimuksessa tehtävien ratkaisuosuus erosi poikien ja tyttöjen välillä 17 prosenttiyksikköä tyttöjen hyväksi. Poikien kirjoittamisen taso on selvästi heikompaa kuin tyydyttävää, eli he saivat testeistä keskimäärin 50 % oikein. Kun oppilaat jaettiin taitojensa perusteella neljänneksiin, oli äidinkielen ja kirjallisuuden osa-alueista kirjoittamisessa suurin ero parhaan ja heikoimman neljänneksen välillä. Heikoin neljännes selvisi vain kolmasosasta kirjoittamistehtävistä. Kirjoittamisen osaamisessa ei ollut eroa pienten ja suurten koulujen välillä, eikä toisaalta luokassa samaa luokkatasoa opiskelevien määrällä ollut vaikutusta osaamiseen. (Huisman 2006.)

Lappalainen (2008) on tutkinut seitsemäsluokkalaisten oppilaiden osaamista äidinkielessä. Tässä tutkimuksessa tyttöjen kirjoittamisen taidot arvioitiin keskimäärin tyydyttäväksi, mutta poikien kirjoitustaitojen yleistaso osoittautui välttäväksi. Tytöt saivat kirjoitustehtävissä keskimäärin 57 % enimmäispistemäärästä, kun pojilla vastaava luku oli 35 %. Kirjoitustaidoissa ainakin tyydyttävän tason saavutti 60 % tytöistä ja 28 % pojista. Vastaava tutkimus (Lappalainen 2003) vuodelta 2002 antoi samankaltaisen tuloksen. Yleisesti kirjoitustehtävissä menestyttiin tyydyttävästi. Kuitenkin ero tyttöjen ja poikien välillä oli selkeä. Tytöt saivat keskimäärin 61 % enimmäispisteistä, kun pojat vain 41 %. Tyttöjen kirjoitustaito oli siis keskimäärin hyvä, poikien kohtalainen. Poikien kirjoitustaidossa hajonta oli huomattavan suurta. Kirjoittaminen eriteltiin pienempiin osa-alueisiin. Tekstien luettavuus, sisältö ja sanakäyttö arvioitiin yleensä tyydyttäväksi. Sen sijaan lauserakenteiden ja oikeinkirjoituksen taso oli kohtalaista tai välttävää. (Lappalainen 2003.)

Yhdeksännen luokan päättövaiheessa ero kirjoitustaidossa oli edelleen selvä tyttöjen hyväksi. Yleisesti tyttöjen kokeessa osoittama tieto- ja taitotaso oli 13 prosenttiyksikköä poikia parempi. Kirjoittamisen osalta ero oli kuitenkin 19 prosenttiyksikköä tyttöjen eduksi. Kun tytöt ratkaisivat kirjoitustehtävistä keskimäärin 68 % oikein, oli pojilla

vastaava luku 49 %. Tyttöjen kirjoittamisen taitotaso oli keskimäärin lähellä tyydyttävää, pojilla välttävää. Kirjoitustaito oli heikko joka kolmannella pojalla. Kun kirjoitustaitoa tarkasteltiin tarkemmin, todettiin eron olevan suurimmillaan oikeinkirjoituksen perusteissa, tekstin sidosteisuudessa, viittaussuhteissa ja lauserakenteiden ja asiatyylisen kirjakielen hallinnassa. (Lappalainen 2011.)

Peterson (2008) on tarkastellut tutkimuksia, joissa kirjoittamista on tutkittu sukupuolen mukaan määräytyvänä sosiaalisena toimintana. Nämä tutkimukset voidaan karkeasti määrittellä seuraavien teemojen ympärille. Ensimmäistä tutkimusten ryhmää määrittää ajatus, jonka mukaan kehityksellinen sukupuoli mallintaa kirjoittamisen luonnetta, teemaa ja oppilaan kirjoituksen lingvistisiä piirteitä. Toisen ryhmän tutkimukset ovat käsitelleet oppilaiden itsearviointeja ja opettajien näkemyksiä poikien ja tyttöjen kirjoittamisosaamisesta. Näiden tutkimusten mukaan opettajien pisteytysmallit suosivat tyttökirjoittajia. Lisäksi on tutkittu ideologioita, jotka muovaavat tyttöjen ja poikien kirjoittamista ja kirjoituskäyttäytymistä kirjoittamisen sosiaalisen tarkoituksen mukaan ja luokkahuoneen sukupuoliroolien dominointia (dominance of singular gender models in classrooms).

Yhteenvedon kaikkien näistä tutkimuksista Peterson (2008) kirjoittaa, että sukupuolen vaikutus kirjoittamisen kehittymiseen on sosiaalinen toiminto (practise), joka sekä muokkaa ja muokkaantuu sukupuolen mukaan. Sukupuoli näkyy kaikenikäisten kirjoittajien teksteissä. Sukupuolinen jakautuneisuus on nähtävissä niin oppilaiden kirjoituksissa, kirjoitusprosessissa kuin myös siinä, mitä pojilta ja tytöiltä odotetaan kirjoittajina. Näissä tutkimuksissa feminiininen hoivaaminen ja siihen liittyvät teemat sekä taipumus kirjoittaa opettajaa miellyttävällä tavalla nähtiin vastakohtana maskuliinisille pätemisen ja itsenäisyyden teemoille ja taipumukselle kirjoittaa piittaamatta niistä seikoista, joita opettajan tiedettiin arvostavan hyvänä tekstinä.

Tässä luvussa 2 on käsitelty kirjoittamista erityisesti sen oppimisen näkökulmasta. Kirjoittamisen oppimista kuvaavien mallien lisäksi aihetta on lähestytty tarkastelemalla kirjoittamisen osuutta äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa eri vuosiluokilla valtakunnallisten opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2004). Luvun lopussa on esitelty vielä tyttöjen ja poikien kirjoittamisen välillä havaittuja eroja. Seuraavassa

pääluvussa kirjoittaminen nähdään laajempänä ilmiönä, jota voidaan tarkastella erilaisista näkökulmista käsin. Näitä näkökulmia avaamalla halutaan tuoda esiin se, että kenties alkuun yksinkertaiselta kuulostava asia, kirjoittaminen, onkin moniulotteinen ilmiö, jota voidaan myös koulussa lähestyä monin eri tavoin.

3 Kirjoittaminen eri näkökulmista

Kirjoittaminen on monitahoinen ilmiö, jota voidaan tarkastella useista eri näkökulmista. Tässä luvussa esitellään muutamia erilaisia luokitteluja ja näkökulmia. Jaottelu voi auttaa hahmottamaan kirjoittamista, mutta toisaalta se on aina yksinkertaistavaa ja hieman ongelmallista, koska harvoin tutkittava ilmiö asettuu suoraan jonkin jaottelun mukaiseen luokkaan. (Svinhufvud 2007.)

Luukan (2004a) mukaan kirjoittamista voidaan tarkastella joko tekstin tai ilmiön pohjalta. Teksti voidaan nähdä joko tuotteena tai prosessina. Mikäli taas kirjoittamista lähestytään ilmiönä, voidaan kirjoittaminen kuvata joko yksilöllisenä taitona tai yhteisöllisten kirjoittamiskäytänteiden hallintana. Kaksijakoisuuden sijaan Svinhufvud (2007) jakaa kirjoittamisen kolmeen osa-alueeseen: tekstiksi, prosessiksi ja kirjoituskulttuuriksi. Tekstillä tarkoitetaan tässä kirjoittamisen lopputuotetta, valmista sanoista koostuvaa kirjoitusta, tekstiä. Teksti on kokonaisuus, joka edustaa jotain tekstilajia, genreä. Teksti valmiina produktina on perinteisesti ollut se, mitä on tutkittu ja arvioitu. Prosessiin ja kirjoituskulttuuriin palataan tuonnempana (Svinhufvud 2007, 15–19.)

Englantilainen kielitieteilijä Roz Ivanič (2004) on tutkinut ihmisten yleisesti jakamia kirjoittamiskäsityksiä ja luokitellut ne kuuteen luokkaan, joista tässä tutkielmassa käytetään Svinhufvudin (2007) esittämiä suomennoksia. Kirjoittaminen voidaan Ivaničin mukaansa ajatella taitona, luovuutena, prosessina, tekstilajin tuottamisena ja sekä sosiaalisena että sosiopoliittisena toimintana. Tässä tutkielmassa edetään tämän Ivaničin esittämän jaottelun pohjalta täydentäen kuitenkin näitä luokkia muullakin kirjoittamista käsittelevällä tutkimuskirjallisuudella.

Luvun lopuksi esitellään norjalaisten kehittelemä kirjoittamisen kehämalli (Writing Wheel), jolla pyritään kuvaamaan kirjoittamista moniulotteisena ilmiönä (ks. lisää Fasting, Thygesen, Berge, Evensen ja Vagle 2009). Tämä malli on kehitetty erityisesti kouluympäristöön ja siksi se nähdään tarpeelliseksi esitellä myös tässä tutkielmassa Ivaničnin (2004) jaottelun rinnalla. Ivaničnin jaottelu sisältää osin samoja piirteitä kuin kirjoittamisen kehä, mutta toisin kuin Ivanič, norjalainen malli pyrkii näkemään kirjoittamisen moniulotteisuuden kokonaisuutena.

3.1 Kirjoittaminen on taito

Kouluopetuksen perinteinen käsitys on se, että kirjoittaminen on taito, joka opitaan äänne-kirjain-vastaavuuden kautta. Kirjoittaminen on nähty yksilöllisenä taitona, jolla esimerkiksi koulussa osoitetaan kirjoitetun kielen hallintaa. Niin myös perinteinen opetus on perustunut pitkälti autonomiseen teksti- ja kielikäsitukseen. (Luukka 2004a, 9–10.) Koulussa kirjoitustaitoa onkin tavallisesti tarkasteltu kykynä tuottaa kieliopillisesti oikeita sanoja ja lauseita sekä virheetöntä tekstiä. Oikeakielisyyttä korostettaessa sisältö ja muut tekstin ominaisuudet jäävät varjoon ja oppilaan saama palaute keskittyy virheisiin. (Ivanič 2004.)

Niin maailmalla kuin Suomessakin kirjoittamista opetettiin aina 1960-luvulle asti tästä näkökulmasta, jonka mukaan kirjoittamiseen pätevät aina samat mallit ja säännöt riippumatta ympäristöstä. Suomessa painotus jatkui hyvin vahvana aina 1980-luvulle (Svinhufvud 2007). Yhä edelleen käsitys kirjoittamisesta taitona elää vahvana sekä kouluissa että käsityksenä koulussa annettavasta kirjoittamisen ohjauksesta (Ivanič 2004). Tämän lähestymistavan mukaan opettaessa teksti oletetaan kirjoitettavan yksin ja sen oletetaan valmistuvan yhdellä kertaa. Oletuksena on toiminut hyvän kirjoittajan kyky kirjoittaa hyvin tilanteesta, aiheesta ja kohderyhmästä riippumatta hyväkielinen, hyvin jäsennelty teksti. (Luukka 2004a, 10–11.) Arvio on perinteisesti annettu vasta valmiista tuotoksesta. Käsitys kirjoittamisesta taitona on saanut viime aikoina paljon kritiikkiä yksioikoisuutensa ja oikeakielisyyden liiallisen korostumisen takia. (Ivanič 2004.) Svinhufvud (2007) kuitenkin muistuttaa oikeakielisyyden olevan yhä yksi osa

kirjoittamista ja kirjoittamisen opettamista ja ennustaa näin olevan tulevaisuudessakin, sillä ilman taitoa kirjoittaa oikeakielisesti ei kirjoittajan sanomaakaan välttämättä ymmärretä oikein. (Svinhufvud 2007.)

3.2 Kirjoittaminen on luovuutta

Lähestymistapa kirjoittaminen on luovuutta korostaa kirjoittamisessa yksilön omaa luovuutta. Tämä näkökulma syntyi 1960- ja 1970-luvuilla Yhdysvalloissa vastareaktion kirjoittaminen on taitoa -suuntaukselle. Oikeakielisyyden sijaan tekstissä arvostetaan sen sisältöä ja tyyliä. Omaperäinen teksti on hyvä. Kirjoittamista opetellaan itse paljon kirjoittamalla. Myös kaunokirjallisuuden lukemisella ajatellaan olevan positiivista vaikutusta kirjoittamiseen. (Ivanič 2004.) Lisäksi omaa ääntä etsitään pyrkimällä eroon erilaisista estoista (Svinhufvud 2007). Tämän kirjoittaminen on luovuutta -lähestymistavan kannattajat puhuvat ryhmäkeskusteluiden ja vertaispalautteen puolesta. (Ivanič 2004.)

Myös Luukka (2004a) puhuu luovasta kirjoittamisesta. Hän näkee sen vastakohtana ajatukselle kirjoittamisesta kirjoitetun kielimuodon hallintana. Luovassa kirjoittamisessa korostuu yksilöllinen itseilmaisu, jossa yksilö tuottaa luovan prosessin tuotteena tekstin. Itseilmaisu ja omaperäisyys korostuvat tässä prosessissa, joskin tuotos nähdään prosessia merkityksellisempänä. Tämän näkökulman mukaan kirjoittaminen vahvistaa luovan ajattelun kehittymistä. Koulussa opettajan rooli on luoda positiivinen ja vapaa ilmapiiri kannustamalla oppilaita. Sen sijaan konkreettisia työkaluja siihen, miten kehittää lasta luovana kirjoittajana, ei ole. (Luukka 2004a, 11–12.) Jääskeläinen (2002) lähestyy luovaa kirjoittamista taiteena. Hän korostaa, ettei taiteen tekemistä opi teoriassa vaan vain tekemällä. Lisäksi hänen mielestään taiteen syntymiseksi tarvitaan joitain pohjatietoja taiteenalasta, mutta ennen kaikkea vuorovaikutusta ja elämystietoa.

3.3 Kirjoittaminen on prosessi

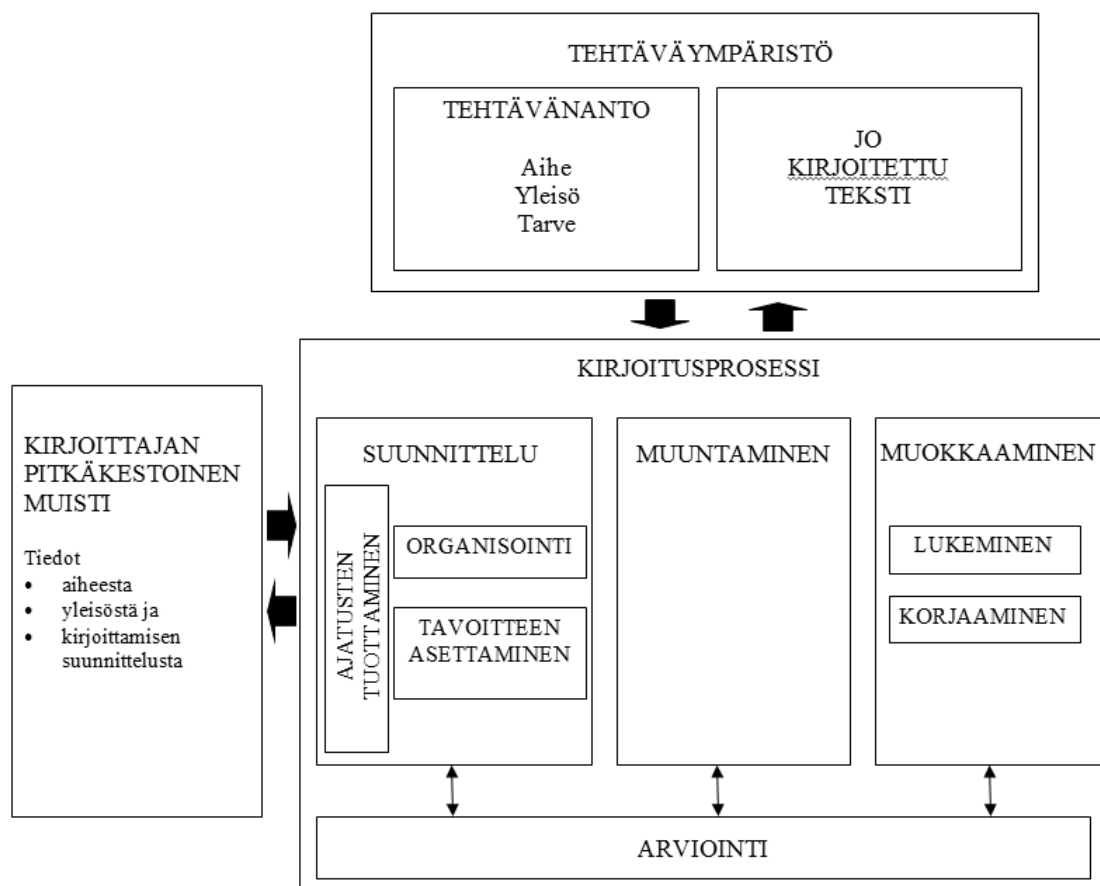
Kolmas, 1970-luvulla kehittynyt kirjoittamisen lähestymistapa pohjaa käsitykseen kirjoittamisesta prosessina. Lähestymistavan taustalla on sekä tyytymättömyys kahteen edelliseen malliin, mutta myös kognitiotieteellinen näkökulma. Prosessinäkökulmasta kirjoittamista tarkasteltaessa oleellista ei ole teksti lopputuotteena vaan se prosessi, jonka kirjoittaja käy läpi kirjoittaessaan.

Myös kirjoittamaan oppiminen voidaan nähdä prosessina, mutta tavallisemmin prosessikirjoittamisesta tai kirjoitusprosessista puhuttaessa tarkoitetaan sitä prosessia, jonka tavoitteena on tuottaa yksittäinen teksti. Prosessin näkökulmasta tarkasteltaessa huomio ei kiinnity niinkään valmiiseen tuotteeseen, vaan siihen, miten tämä tuotos syntyy. (Svinhufvud 2007, 17–18.) Prosessinäkökulman luojina pidetään kaksikkoa Flower ja Hayes, jotka 1980-luvun alkupuolella loivat mallin kognitiivisen psykologian ja tekoälytutkimuksien pohjalta (Luukka 2004a, 13). Prosessikirjoittamisesta puhuttaessa voidaan tarkoittaa kirjoitusprosessin työvaiheita tai sitä kognitiivista prosessia, jonka kirjoittaja käy läpi tekstiä työstäessään. Ajattelun kognitiiviset prosessit ovat abstraktimpia ja ehkä vaikeammin kielennettävissä kuin työvaiheiden kautta hahmotettava prosessi. Nämä prosessit ovat erillisiä, mutta limittyvät työskentelyn aikana jatkuvasti toisiinsa. (Svinhufvud 2007, 17–18.)

Luukka (2004b) näkee prosessikirjoittamisen synnyttäneen maailmalla innostuksen ja ymmärryksen siitä, että kirjoittamista voi todella opettaa. Prosessikirjoittamisen mallien myötä tehtiin näkyväksi se, että kirjoittamisen oppiminen vaatii systemaattista ohjausta. Opettaja mallintaa kokeneiden kirjoittajien tekstinkäsittelytaitoja ja toisaalta ohjaa oppilasta kohti tiedostavampaa käsitystä omista kirjoitusprosesseista ja itsestä kirjoittajana. (Luukka 2004a, 13–15.) Koska prosessikirjoittaminen herättää yhä kiinnostusta opettajien keskuudessa, esitellään tässä luvussa tarkemmin Hayesin ja Flowerin alkuperäinen malli. Mallin avulla voidaan ymmärtää sitä monimutkaista prosessia, jonka kirjoittaja käy läpi. Tämän jälkeen esitellään lyhyesti prosessikirjoittamisesta koulussa.

Kirjoittaminen kognitiivisena prosessina

Flower ja Hayes (1981) tutkivat kirjoittamista ohjaavia kognitiivisia, ajattelullisia prosesseja. Tämä viisivuotinen tutkimus oli alalla ensimmäinen ja siihen viitataan yhä edelleen paljon, vaikkakin se on saanut myös erilaisia malleja rinnalleen. Flowerin ja Hayesin (1981) prosessimallin (ks. kuvio 3) etu on sen yksityiskohtaisuuden lisäksi siinä, että sen avulla voidaan verrata heikkoja ja hyviä kirjoittajia. Tutkimuksessa kirjoittajille annettiin aiheksi kirjoittaa omasta työstään artikkeli nuortenlehteen. Kirjoittajia pyydettiin työstämään kirjoitustaan normaalien käytänteiden mukaan, mutta ajattelemaan ääneen kirjoitusprosessin aikana. Näitä aukikirjoitettuja ääneenajatteluja ja lopullisia kirjoituksia tutkiessaan Flower ja Hayes loivat seuraavan mallin. Termien suomennosten apuna on käytetty mukaellen Sarmavuoren (2007) suomennoksia.



Kuvio 3. Kirjoittamisen kognitiivinen prosessimalli (Flower & Hayes 1981).

Malli koostuu kolmesta eri laatikosta, joita ovat tehtäväympäristö, kirjoittajan pitkäkestoinen muisti ja varsinainen kirjoitusprosessi. Kirjoitusprosessia ei tämän mallin mukaan voi olla ilman tehtäväympäristöä, joka ohjaa kirjoitusprosessia, eikä toisaalta kirjoitustyötä voida tehdä ilman pitkäkestoista muistia. (Flower & Hayes 1981.)

Luomisprosessin tärkein elementti on tehtävänanto (myös rhetorical problem) ja sen määrittäminen. Tämä vaihe sisältää varsinaisen tehtävänannon lisäksi yleisön, jolle kirjoitus kohdennetaan sekä kirjoittajan omat tavoitteet. Koska vaatimus on vaativa, kirjoittaja usein yksinkertaistaa ongelman. Kirjoittajan liiallinen tehtävänannon yksinkertaistaminen saattaa kuitenkin johtaa siihen, ettei kirjoittaja täytä alkuperäisen tehtävänannon vaatimuksia kirjoituksellaan. (Flower & Hayes 1981.)

Otsikko ja tehtävänanto rajaavat sitä, mistä kirjoittaja voi kirjoittaa. Flower ja Hayes (1981) näkevät myös jo kirjoitetun tekstin, sanojen ja lauseiden määrittävän sitä, mitä ja mihin suuntaan kirjoittaja voi tekstiään viedä. Toisaalta tämä sisäinen rajoittaminen ja ohjautuminen vaihtelee kirjoittajien välillä. Taitavaa kirjoittajaa jo kirjoitettu teksti ohjaa enemmän, jolloin tekstistä tulee yhtenäinen. Lisäksi huomiota vaatii tehtävänannon täyttäminen ja pitkäkestoisessa muistissa oleva aines, jonka kirjoittaja haluaa tekstissään tuoda esiin.

Pitkäkestoinen muisti ymmärretään tässä mallissa laajasti. Se voi ihmisen pitkäkestoisen muistin lisäksi tarkoittaa myös esimerkiksi kirjoja ja muita lähteitä, joita hyödyntämällä kirjoittaja luo sisältöä tekstiinsä. Pitkäkestoisessa muistissa asiat ovat suhteellisen pysyviä ja järjestäytyneet verkostoksi. Usein ongelmana on juuri sen vihjeen löytäminen, jolla hyödynnettävissä oleva tieto saadaan yhdistettyä käsiteltävään aiheeseen. Toisaalta vaikeus voi olla ylipäättään tehtävänannon vaatiman tiedon kaivaminen esiin pitkäkestoisesta muistin verkostoista. (Flower & Hayes 1981.)

Varsinainen kirjoitusprosessi koostuu tässä mallissa suunnittelusta, muuntamisesta ja muokkaamisesta. Ne kaikki ovat koko ajan yhteydessä arviointiin. Suunnitteluprosessilla tarkoitetaan tässä mallissa laajasti sitä, kun kirjoittaja muotoilee sisäisen mallin siitä tiedosta, jota hän käyttää kirjoittaessaan. Tämä sisäinen malli on

kirjoitettua huomattavasti abstraktimpi ja se voi olla kirjallisen muodon sijaan esimerkiksi visuaalinen. Suunnitteluprosessi vaatii monia rinnakkaisia prosesseja, joista ilmeisin on ideoiden ja ajatusten tuottaminen (generating). Myös tähän ideoiden tuottamisprosessiin vaaditaan pitkäkestoista muistia. (Flower & Hayes 1981; ks. lisää ideoiden tuottamisen prosessista Hayes & Flower 1980). Osa ajatuksista ja ideoista voi olla suoraan haettavissa muistista ja kirjoitettavissa. Näin ei kuitenkaan ole aina, vaan tällöin ajatukset on ensin organisoitava merkitykselliseen järjestykseen. Tämä on luovan ajatustyön kannalta merkityksellinen vaihe, sillä silloin ideoita ryhmitellään ja näistä saattaa muodostua täysin uusia malleja. Toisella tasolla organisointi voi olla tekstin osien muokkaamista haluttuun järjestykseen. Organisointia ohjaa tietysti tehtävänanto ja aiempi suunnittelu, mutta myös tavoitteen asettaminen. (Flower & Hayes 1981; ks. lisää organisointiprosessista Hayes ja Flower 1980). Asetettavat tavoitteet ovat samanaikaisesti sekä osa prosessia että itsenäisiä. Tärkeintä Flowerin ja Hayesin (1981) mukaan kuitenkin on se, että tavoite on kirjoittajan itsensä asettama. Tavoite täsmentyy matkan varrella, sillä se käy samanlaisen prosessin läpi kuin ideoiden kehittyminen.

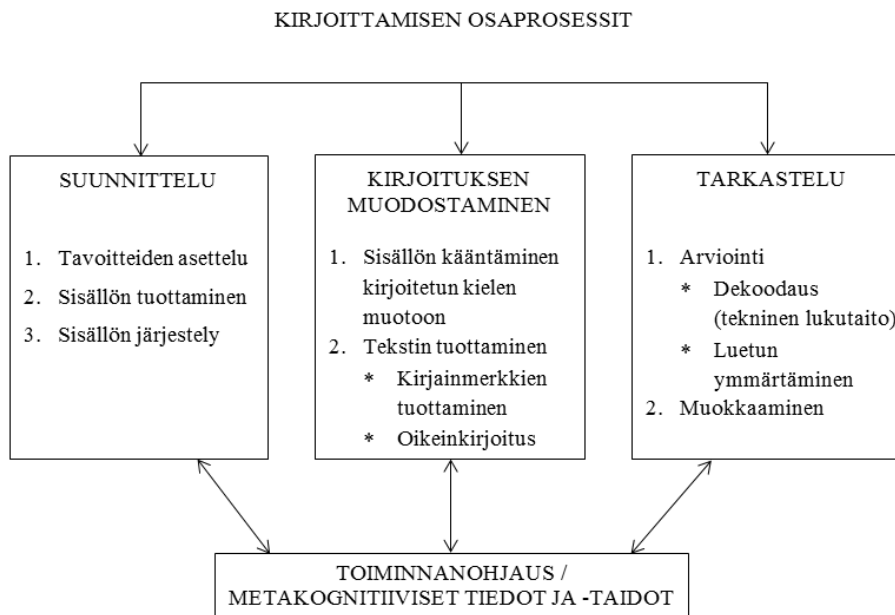
Muuntamisvaiheessa (translating) ideat ja ajatukset kielellistetään näkyviksi. Suunnitteluvaiheessa ajatukset ja mielikuvat ovat saattaneet olla millaisessa muodossa tahansa. Vaikka ideat olisivatkin olleet sanallisia, ei ajattelu silti kulje lausemuodossa ihmisen päässä, vaan vasta muuntamisvaiheen jälkeen se saadaan lauseina ja virkkeinä tekstimuotoon. (Flower & Hayes 1981; ks. lisää kielellistämisen prosessista Hayes ja Flower 1980.) Muuntamisvaihe on hyvin vaativa, sillä kirjoittajan on tasapainoteltava samanaikaisesti kaikkien kirjoitetun kielen osasten kanssa. Tällaisiksi osiksi Ellen Nold (Flowerin ja Hayesin 1981, 373 mukaan) määrittelee niin yleiset kuin muodolliset vaatimukset, lauseopilliset ja sanastolliset valinnat kuin myös motorisen kyvyn ja osaaminen tuottaa kirjaimia. Tämä vaatimusten paljous ylittää usein erityisesti lasten ja kokemattomien kirjoittajien työmuistin kapasiteetin. Tällöin kirjoittaja jättää usein huomiotta esimerkiksi kieliopilliset tai oikeinkirjoitukselliset asiat. (Flower & Hayes 1981.)

Muokkaamisvaihe (reviewing) koostuu kahdesta alaprosessista, lukemisesta (myös evaluating) ja korjaamisesta (revising). Muokkaamisvaihe voi olla tietoinen prosessi, jolla kirjoittaja tarkastelee jo tuottamaansa tekstiä lukeakseen tai korjatakseen sitä.

Harvoin kirjoittaja palaa tästä vaiheesta enää suunnittelu- tai muuntamisvaiheisiin. Toisaalta muokkaamista tapahtuu koko ajan muiden prosessien aikana. (Flower & Hayes 1981.)

Kirjoittamisen prosessissa arviointi (monitor) on koko ajan läsnä. Kirjoittaja arvioi sekä prosessia että edistymistään. Arviointi yhdessä tavoitteen ja kirjoittajan oman tyylin lisäksi ohjaa kirjoittajaa siirtymään prosessin vaiheesta seuraavaan. (Flower & Hayes 1981.)

Mäki (2003) on muokannut mallia paremmin lasten kirjoittamista kuvaavaksi (ks. kuvio 4). Toisin kuin useat muut tutkijat, hän on kuitenkin säilyttänyt suunnittelun ja arvioinnin keskeisinä kirjoitusprosessiin kuuluvina osina. Hän perustelee mallin laajuutta seuraavasti: ”Vaikka joudutaan toteamaan, että pienten kirjoittajien toiminnasta tavallisesti puuttuu useita kokeneiden kirjoittajien käyttämiä ajatteluprosesseja, ei malli silti ole soveltumaton. Se antaa oivan lähtökohdan sen arvioimiseksi, mitä pienet kirjoittajat tavallisesti osaavat tehdä, mitä osaitoja kirjoittamisvaikeuksissa olevilta lapsilta vielä puuttuu ja mikä on tavoite, kun suunnitellaan kirjoitustaidon opettamista”. (Mäki 2003.) Malli sisältää samoja elementtejä Flowerin ja Hayesin (1981) kanssa. Mäen (2003) mallissa kirjoittaminen on jaettu kolmeen osaprosessiin, joita ovat suunnittelu, kirjoituksen muodostaminen ja tarkastelu. Lisäksi mukana ovat koko ajan toiminnanohjaus eli metakognitiiviset tiedot ja taidot.



Kuvio 4. Kirjoittamisen osaprosessit (Mäki 2003).

Suunnittelu koostuu kolmesta osasta, joita ovat tavoitteiden asettelu, sisällön tuottaminen ja sisällön järjestely. Suunnitellessaan kirjoittaja miettii tekstin sisältöä ja sitä, missä järjestyksessä hän asiat haluaa esittää ja miten ne lukijalle kannattaa esittää. Kirjoituksen muodostaminen voidaan jakaa kahteen prosessiin, joista ensimmäinen on sisällön ”kääntäminen” mielessä kirjoitetun kielen muotoon. Tätä seuraa tekstin tuottamisen eli varsinaisten kirjainmerkkien tuottaminen ja oikeinkirjoitus. Kolmas eli tarkasteluvaihe koostuu arvioinnista ja muokkaamisesta. Arvioinnissa korostuvat dekodeaus eli tekninen lukutaito ja luetun ymmärtäminen, sillä kirjoittajan on todella luettava kirjoittamansa, kuten sen lukisi joku muu. (Mäki 2003.)

Prosessikirjoittaminen koulussa

Prosessikirjoittaminen toi uuden tavan koulujen kirjoittamisen opettamiseen. Opettajan ymmärrys siitä prosessista, jonka oppilas kirjoittaessaan käy läpi, auttaa häntä ymmärtämään oppilasta ja ohjaamaan tätä prosessissa eteenpäin. Prosessikirjoittamisen opetuksessa käydään läpi erilaisia työskentelyvaiheita ja -tapoja. Tavoitteena tässä

lähestymistavassa on Luukan (2004a) mukaan tiedostua erilaisista työskentelytavoista, joista löytää itselle sopivin vaihtoehto. Prosessikirjoittamisessa keskeisintä on siis tekstin tekemisen, työskentelytavan opettelu. Kehittyessään kirjoittajan työskentelytapavalikoima monipuolistuu ja prosessin osat automatisoituvat. (Luukka 2004a.)

Tekstiä työstetään pidemmän aikaa ja palautetta hyödyntäen. Ideoinnin ja suunnittelun kautta päästään luonnostelemaan tai kirjoittamaan ensimmäistä versiota tekstistä. Tätä versiota lähetään kehittämään saadun palautteen perusteella. (Ivanič 2004.) Palautteella on keskeinen osa prosessissa. Palaute voi olla vertaispalautetta, tai sen voi antaa opettaja. Opettajan rooli korostuu prosessin aikana ohjaajana ja tukijana. (Luukka 2004a.) Ivaničin (2004) tavoin myös Svinhufvud (2007, 34) nostaa esiin prosessikirjoittamisen arvioinnin vaikeuden. Hänen mukaansa *tekstin kehittymistä eri vaiheiden kautta on mahdollista seurata, mutta se on vaikeaa ja työlästä*. He molemmat esittävät tärkeän kysymyksen siitä, onko prosessia syytä arvioida. Onko lopullinen arvioitava kuitenkin prosessin kautta valmistunut teksti?

Vaikka prosessikirjoittamisen ajateltiin tuovan uutta virtaa koulujen kirjoittamisenopettamiseen, selviää Lappalaisen (2008) selvitystutkimuksesta, että alakoulussa prosessikirjoittamista käytetään edelleen vähän. Oppilaiden mukaan heiltä oli edellytetty luonnosta ennen varsinaisen tekstin kirjoittamista joka kerta (alle 3 %), joskus (21 %) tai harvoin (37 %). Luonnostelua ei ollut koskaan vaadittu 39 % oppilaista. Muutosehdotuksia sen sijaan opettajat olivat oppilaiden teksteihin kirjanneet hieman useammin, sillä vastanneista 28 % kertoi saaneensa muutosehdotuksia aina tai useimmiten, silloin tällöin muutosehdotuksia oli saanut 37 % ja melko harvoin 23 %. Näin siis vain 13 % ei ollut saanut teksteihinsä muutosehdotuksia. (Lappalainen 2008.)

3.4 Kirjoittaminen on tekstilajin tuottamista

Neljäs lähestymistapa on genreen eli tekstilajin tuottamiseen pohjaava kirjoittaminen. Se perustuu M.A.K. Hallidayn, Bernsteinin ja Vygotskyn näkemyksiin oppimisesta

yleensä, mutta erityisesti kielen oppimisesta. Tämän lähestymistavan mukaan äidinkielen oppiminen nähdään kypsymisenä ja kehittymisenä, teksteihin kasvamisena. (Luukka 2004b, 148.) 1980-luvulla Australiasta alkunsa saanut lähestymistapa keskittyy produktin eli valmiin tuotoksen tarkasteluun. Kirjoitusta ei kuitenkaan arvioida sen oikeakielisyyden mukaan, vaan arvo annetaan tekstin sisällölle sen mukaan, mikä tarkoitus kirjoituksella on. Kirjoituksella on merkitystä siinä tarkoituksessa ja siinä ympäristössä, johon se on kirjoitettu. Koulun kirjoittamisenopetuksessa on siis tarpeen ensin tutustua erilaisille teksteille ominaisiin piirteisiin, minkä jälkeen voidaan lähteä tuottamaan omia tekstejä. Arviointi tapahtuu vertaamalla oppilaan tekstiä näihin opetettuihin, kullekin tekstilajille tyypillisiin piirteisiin. (Ivanič 2004.)



Kuvio 5. Genrepedagoginen malli. (Acevedo & Rose 2007)

Genrepedagogiikassa kirjoittamista lähestytään tekstilajien pohjalta. Opetuksen tavoitteena on sosiaalista oppilaat tiettyihin tekstilajeihin. (Luukka 2004b, 150). Tekstejä kirjoitetaan erilaisiin sosiaalisiin ja kulttuurisiin tarkoituksiin yhteiskunnassa. Yhtenä genrepedagogiikan perusajatuksena on, ettei lukemista, kirjoittamista ja

kielitietoa voi erottaa toisistaan. Niitä on opetuksessakin käsiteltävä yhdessä tekstitaitoina. Opetus jaetaan kolmeen perusvaiheeseen: mallintamiseen, yhteiseen neuvotteluun ja oppilaan omaan työskentelyyn. (Martin & Rose 2007). Malli (ks. kuvio 5) lähtee liikkeelle lukemisesta, kuhunkin tekstilajiin tutustumisesta. Tekstilajiin tutustuminen alkaa upottamalla teksti sen käyttöyhteyteen. Ensin tekstiä luetaan ja sitten tutkitaan muun muassa sitä, miksi teksti on kirjoitettu, mikä tehtävä tekstillä on, kuka tekstin on tuottanut ja missä se on julkaistu, ketä varten teksti on tuotettu ja missä törmää samanlaisiin teksteihin. (Luukka 2004b, 151–154; Acevedo & Rose 2007.)

Kirjoittamaan valmistautuessa kerätään yhdessä ylös mallitekstin piirteitä, joita kirjoitettavassa tekstissä tullaan käyttämään. Näitä voivat olla tietotekstin faktat tai tarinallisen tekstin kertomukselliset ja juonelliset piirteet. Tämän jälkeen teksti hahmotellaan ja kirjoitetaan yhdessä näiden muistiinpanojen pohjalta. Tietotekstistä tulee siis hyvin pitkälti alkuperäisen kaltainen, kun taas tarinassa runko säilyy, mutta kaikkea muuta voidaan vapaasti muuttaa. Ennen kuin oppilas pääsee itsenäisesti tuottamaan tekstiä, hän käy samanlaisen uudelleenkirjoittamisen prosessin itsenäisesti läpi kuin luokka on yhdessä opettajan johdolla käynyt. (Acevedo & Rose 2007.)

Genrepedagogisessa lähestymistavassa opettajan rooli auttajana on prosessikirjoittamiseen verraten näkyvämpi. (Luukka 2004b, 155.) Kyvykkäämmät oppilaat etenevät itsenäisemmin, ja opettajalle jää enemmän aikaa tukea heikompia kirjoittajia. (Acevedo & Rose 2007). Ennen itsenäiseen työskentelyyn ryhtymistä kerrotaan oppilaille arviointikriteerit, joilla tuotettua tekstiä arvioidaan. Genrepedagogisen ajattelun mukaan opettamista ja arviointia leimaa avoimuus. Oppilaiden tulee tietää, mitä harjoitellaan ja miksi, mitä tavoitellaan ja mitä arvioidaan. (Luukka 2004b, 155–156.)

3.5 Kirjoittaminen on sosiaalista toimintaa

Jo tekstilajien kautta kirjoittamista lähestyttäessä on nähtävissä kirjoittamisen sosiaalinen aspekti, ja Luukka (2004a, 16) näkeekin genrepedagogiikan olevan yksi

esimerkki sosiokulttuurisesta kirjoittamiskäsityksestä. Ivanič (2004) esittää kuitenkin myös mahdollisuuden tarkastella kirjoittamista laajemmin sosiaalisena toimintana. Kirjoittamisella on aina tarkoituksensa sosiaalisessa kontekstissaan. Tällöin kirjoittamaan oppimisella ei tarkoiteta pelkästään tekstin tuottamiseen liittyvien taitojen omaksumista, vaan myös laajemmin ymmärrystä esimerkiksi siitä, kuka on tuottanut tekstin, miksi ja miten teksti on tuotettu sekä kenelle se on tarkoitettu. Toisaalta kirjoittamaan oppiminen ei välttämättä vaadi opettajaa tai ohjaajaa, vaan kirjoittamaan opitaan tarkoituksenmukaisen osallistumisen kautta. Tämä tarkoittaa mahdollisimman paljon autenttisia tekstejä, vuorovaikutusta ja tilanteita, joissa oppilaat huomaavat tarvitsevansa tiettyjä kirjoittamisen taitoja.

Luukka (2004a) esittää sosiaalisen kontekstin hieman eri näkökulmasta käyttäen termiä kirjoittaminen yhteisöllisten puhetapojen hallintana. Sen sijaan, että kirjoittaminen nähtäisiin yksilöllisenä taitona, sen ja tekstien sosiaalista ja kulttuurista luonnetta tarkastelemalla hahmotetaan uudenlainen ulottuvuus. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna yksilö kasvaa yhteisön kirjoituskäytänteisiin ja teksti on enemmän kirjoittajan tapa osallistua ympäröivään yhteisöön. Teksti liittyy aina tiettyyn tilanteeseen, se on osoitettu tietylle lukijakunnalle ja sillä on jokin tavoite. Teksti heijastaa myös kirjoittajaansa ja toisia tekstejä, eli sillä on siis tietty funktio. Koska kussakin kulttuurissa on omat tekstikäytänteensä, on kirjoittamaan oppiminen näiden käytänteiden hallinnan omaksumista. Taitava kirjoittaja siis hallitsee monipuolisesti yhteisön tavat ilmaista ja tuottaa tekstiä. Hän kirjoittaa aina kuhunkin tilanteeseen ja tavoitteisiinsa sopivia tekstejä, jotka huomioivat lukijan. (Luukka 2004a.)

Svinhufvud (2007) kuvaa kirjoittamisen kolmantena tasona kirjoituskulttuuria. Teksti- ja prosessitasojen rinnalla on monitasoinen kirjoituskulttuuri. Kirjoituskulttuuri voi olla esimerkiksi kansallinen tai jonkin tiedekunnan tai harrastepiirin oma. Jokaisessa kirjoituskulttuurissa on omat normit ja tavat, joita kyseisessä kirjoittajayhteisössä arvostetaan. Tällaisia tapoja voi olla esimerkiksi käsin kirjoittaminen tai jonkin tiedekunnan sisäinen tapa kirjoittaa raportteja (Svinhufvud 2007, 18–19.)

Vaikka Ivaničin (2004) jaottelussa sosiaalinen toiminta ymmärretäänkin koulussa tapahtuvaa sosiaalista toimintaa eli yhteistyötä laajemmin, on tässä yhteydessä

kuitenkin mainittava Lappalaisen (2008) tutkimustulos siitä, että kouluissa kirjoittaminen on yhä pitkälti yksinpuurtamista. Yli 93 % opettajista vastasi kouluissa suosittavan kirjoitusharjoituksina yksin kirjoitettavia kertomuksia, kuvauksia sekä mielipidetekstejä ja esimerkiksi kirja-arviointien laatimista. Sen sijaan äidinkielen aineenopettajien käsitysten mukaan vuorovaikutteiset tai sähköiset kirjoittamisen työtavat eivät sovellu käytettäviksi vuosiluokilla 7.–9. Esimerkiksi novellin tai romaanin laatimista pari- tai ryhmätyönä piti hyvin soveltuvana työskentelytapana 20 %, opiskelukeskusteluun osallistumista verkossa kirjoittamalla 30 % tai jonkin esityksen käsikirjoituksen laatimista 34 % opettajista. (Lappalainen 2008.)

Näkökulma kirjoittamisesta sosiopoliittisena toimintana on hyvin lähellä edellä esitettyä näkökulmaa kirjoittamisesta sosiaalisena toimintana. Svinhufvudin (2007) mukaan tämä näkökulma huomioi kyllä kirjoittamisen sosiaalisen puolen laajentaen sitä kuitenkin vallan, poliittisuuden ja ideologiasidonnaisuuden suuntaan. Kirjoittamista tarkastellaan esimerkiksi vallan näkökulmasta. Kirjoittajaan sekä kohdistuu valtaa että hänellä itsellään on sitä. Näkökulman mukaan oleellista on tulla tietoiseksi näistä kirjoittamiseen kohdistuvista voimista sekä sitä rajoittavista tekijöistä että omasta vastuustaan kirjoittajana. (Ivanič 2004.)

3.6 Kirjoittaminen moniulotteisena ilmiönä

Edellisissä alaluvuissa on esitelty Ivaničin (2004) mallin mukainen jaottelu kirjoittamisen lähestymistavoista kuudeksi erilliseksi luokaksi. Tämä jaottelu on hyvin moniulotteinen ja samalla erittelevä. Ivanič (2004) esittää kunkin lähestymistavan yksittäisenä ja muista erillisenä. Kirjoittaminen voidaan myös nähdä moniulotteisena ilmiönä, jota tarkastella erilaisten osa-alueiden muodostamana kokonaisuutena. Esimerkki tällaisesta mallista on norjalaisten erityisesti koulumaailmaan suunnattu kirjoittamisen kehä -malli, joka esitellään seuraavaksi.

Norjalaiset Fasting, Thygesen, Berge, Evensen ja Vagle (2009) kuvaavat kirjoittamisen moniulotteisuutta kirjoittamisen kehän avulla (ks. kuvio 6). Heidän tavoitteenaan oli

kehittää teoreettinen malli, joka kuvastaa sitä sosiaalista ja kulttuurista todellisuutta, jossa oppilaat kirjoittavat tekstejä, toisin sanoen koulua ja jonka avulla voidaan arvioida kirjoittamisen taitoa niin ala- kuin yläkoulussakin. Kirjoittamisen kehän taustalla vaikuttaa ajatus siitä, että kirjoittaminen on sekä kommunikointia että kognitiivinen prosessi. Kirjoittaminen on kulttuuriin sulautunut toimintatapa, johon sekä kirjoittaja että vastaanottaja vaikuttavat kokemustensa, tunteidensa tietämystensä ja keskustelujen kautta myös luokkahuonekirjoittamisen aikana.

Kirjoittamisen ydinprosessina pidetään luovaa ajattelua, joka taas kehittyy muun muassa omien kokemusten reflektoinnin ja näkökulmien pohtimisen avulla. Erilaisten prosessien, kuten ortografisten konventioiden ja morfologian koodaaminen (Encoding processes) vaikuttavat myös kokonaisuuteen. Kirjoittamisen kehän teoreettinen viitekehys muodostuu siis ajatuksesta, että kirjoittaminen on kognitiivista prosessointia vaativaa kulttuurista ja sosiaalista toimintaa. Kirjoittamisen ytimen muodostavat luova ajattelu ja erilaisten prosessien koodaaminen. Kirjoittamisen kehän avulla pyritään turvaamaan kirjoittamiseen kohdistuva asiantunteva arviointi, jossa on huomioitu niin käsitteelliset näkemykset kuin konstruktioiden validiteettikin. (Fasting ym. 2009.)

Kirjoittamisen kehän uloin kehä kuvaa kirjoittamisen tehtäviä ja merkityksiä erilaisissa tilanteissa (Situating acts of writing) ja ennen kaikkea sitä, että jokainen kirjoitustuotos voidaan ymmärtää ilmauksena. Nämä kirjoitustuotokset ilmaisevat kirjoituksen perustehtäviä (Basic functions of writing), jotka sijaitsevat kirjoittamisen kehän toiseksi uloimmassa kehässä. Kirjoituksen perustehtävät kuvataan kirjoittamisen kehässä kuuden ulottuvuuden kautta. Näitä ulottuvuuksia ovat:

1. Vuorovaikutus ja informaatio (Interaction and information)
2. Identiteetin muotoutuminen ja reflektointi (Formation of identity and self-reflection)
- 3a. Tiedon varastointi ja jäsentely (Knowledge storing and structuring)
- 3b. Tiedon kehittyminen
4. Tekstimaailmojen rakentaminen (Construction of text-worlds) ja
5. Merkitysten muodostaminen ja vaikuttaminen (Meaning formation and persuasion). (Fasting ym 2009.)

Näistä kirjoittamisen perustehtävistä korostuu koulussa erityisesti vuorovaikutus ja informaatio (ulottuvuus 1), tiedon varastointi ja jäsentely (ulottuvuus 3a) ja tekstimaailmojen rakentaminen (ulottuvuus 4). Kirjoittamisen kaikki perustoiminnot ovat riippuvaisia semioottisista työkaluista (semiotic tools) kuten oikeinkirjoituksesta, morfologiasta, sanavarastosta, lauseopista ja välimerkkien käytöstä. (Fasting ym. 2009.) Näistä semioottisista työkaluista käytetään jatkossa nimitystä kielioppi Kun oppilas osaa käyttää automaattisesti näitä edellä mainittuja työkaluja, hän pystyy suuntaamaan huomionsa korkeatasoisempiin toimintoihin. Seuraavaksi havainnollistetaan näitä kolmea edellä mainittua ulottuvuutta. (Fasting ym. 2009.)

Kirjoittamisen uloimmassa kehässä (Situated acts of writing) kuvataan siis sitä, millä tavalla nämä kirjoittamisen perustoiminnot ilmenevät erilaisissa tilanteissa. Esimerkiksi vuorovaikutusta ja informaatiota (ulottuvuus 1) kuvastaa muun muassa kommunikointi, tiedottaminen ja yhteydenpitäminen. (Fasting ym. 2009.) Vuorovaikutukseen ja informaatioon liittyviä oppisisältöjä on kirjattu valtakunnalliseen opetussuunnitelman äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen tavoitteisiin jo 1. ja 2. luokalta alkaen. Jo näillä luokka-asteilla oppilaan tulisi oppia niin kirjallista kuin suullistakin ilmaisua erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. (Opetushallitus 2004.) Toinen koulumaailmassa korostuva kirjoittamisen perustehtävä liittyy tiedon säilyttämiseen ja rakentumiseen (ulottuvuus 3a). Tätä ilmentää tapa hyödyntää kirjoittamista keinona, jonka avulla säilytetään tietoa ja tuetaan kognitiivisia operaatioita, kuten muistia ja tiedon jäsentämistä. Tämä tarkoittaa käytännössä esimerkiksi kirjallisten muistiinpanojen laatimista. Muistiinpanojen tekeminen mainitaan myös valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa äidinkielen ja kirjallisuuden 3.–5. ja 6.–9. luokkien oppisisällöissä (Opetushallitus 2004).

Vuorovaikutuksen ja informaation sekä tiedon säilyttämisen ja rakentumisen lisäksi koulumaailmassa korostuu tekstimaailmojen rakentaminen (ulottuvuus 4), jota ilmentää kertominen, kuvittelu, luovuus, viihdyttäminen ja teoretisointi. Tästä esimerkkinä on juonellisen tarinan kirjoittaminen, joka määritellään valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa 3.–5. luokan oppisisällöissä äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen kohdalla (Opetushallitus 2004). Lisäksi tämän tutkielman kannalta on perusteltua tarkastella kirjoittamisen kehän ulottuvuutta 5 eli merkitysten

muodostamista ja vaikuttamista. Tämä ulottuvuus ilmenee arviointina (evaluate), arvosteluna, mielipiteiden ilmaisuna, väittämisenä, harkitsemisena, neuvon antamisena ja suostutteluna. Tästä ulottuvuutta kuvastavat esimerkiksi mielipidekirjoitukset, jotka ovat myös tässä tutkimuksessa osa tutkimusaineistoa. Vaikka Fasting ym. (2009) eivät listaakaan tätä kirjoittamisen perustoimintoa, merkitysten rakentamista ja vaikuttamista koulussa painottuviin taitoihin, niin on kuitenkin muistettava, että Suomessa valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa äidinkielen ja kirjallisuuden yhtenä yleisenä tavoitteena on se, että oppilas pääsee vaikuttamaan yhteiskuntaan. Lisäksi 6.–9. luokalla tavoitteena on, että oppilas kehittyi tekstien erittelijänä ja kriittisenä tulkitsijana sekä pystyy tuottamaan erityyppisissä viestintätilanteissa tarvitsemiaan tekstejä. Näin ollen on perusteltua, että suomalaisessa koulumaailmassa tämä viides ulottuvuus eli merkitysten rakentaminen ja vaikuttaminen on, tai ainakin sen tulisi olla, keskeisessä asemassa äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa. (Fasting ym. 2009.)

Kirjoittamisen kehän ympärille on koottu niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat koulukirjoittamiseen, kuten ulkoinen ja sisäinen motivaatio. Lisäksi kehän ympärillä kuvataan kirjoitusprosessiin liittyviä tekijöitä, joita ovat ideoiden tuottaminen (generation of ideas), suunnittelu (drafting), vastaus (response), uudelleen kirjoittaminen (rewriting), julkaiseminen (publishing) ja siihen liittyvät prosessit. Kirjoittamisen kehän niin sanottu kantava voima, joka muodostaa ytimen, on ajatus kirjoittamisesta välityksenä (written mediation), joka koulussa toteutetaan erilaisten tehtävien ja tekstituotosten avulla. (Fasting ym. 2009.)

Tässä luvussa esitellyn tutkimuskirjallisuuden mukaisesti kirjoittamista voidaan tarkastella monesta eri näkökulmasta. Kirjoittamiskäsitys edustaa harvoin selkeästi vain yhtä edellä esitetyistä kategorioista, vaan usein käsitys koostuu näiden näkökulmien yksilöllisesti painottuvasta yhdistelmästä. Se, millainen kirjoittamiskäsitys opettajalla on, vaikuttaa myös hänen tapaansa opettaa ja ohjata kirjoittamista. Lisäksi se yhdessä opetussuunnitelman kanssa ohjaa opettajaa valitsemaan erilaisia sisältöjä ja tehtävätyyppejä tunneille, joilla kirjoittamista harjoitellaan.

4 Lähtökohtia kirjoittamisen arviointiin

4.1 Arvioinnin määrittely

Tässä pääluvussa tarkastellaan oppimisen arviointia eri näkökulmista ja pyritään näin jäsentämään sitä moniulotteisena ilmiönä. Aluksi eritellään sitä, millaisia merkityksiä ja rooleja arvioinnilla on oppimisprosessissa yleensä. Lisäksi tarkastellaan arviointia käsitteenä ja kuvataan, miten arviointi tässä tutkimuksessa määritellään. Lisäksi oppimiseen liittyvää arviointia havainnollistetaan eri jaotteluiden kautta. Luvun lopuksi esitellään hyvän arvioinnin peruskriteerit. Luvussa 5 teoreettinen katsaus kiteytyy käsittelemään kirjoittamistaidon arviointiin liittyviä arviointikäytänteitä. Tässä yhteydessä kuvataan kirjoittamisen arviointia opetussuunnitelman perusteiden näkökulmasta ja sitä, millaisissa yhteyksissä oppilaan kirjoitustaitoa koulussa arvioidaan. Näiden lisäksi tarkastellaan opettajan kirjoitustaidon arviointiin ja palautteen antamiseen liittyviä käytänteitä ja niihin vaikuttavia tekijöitä aikaisemman tutkimustiedon ja eri teorioiden pohjalta.

Tässä luvussa käsitellään oppimiseen liittyvää arviointia, joka käsitteenä saa käyttäytymistieteissä ja koulumaailmassa useita merkityksiä. Arviointi voi ensinnäkin tarkoittaa jonkin asteikon tai tiettyjen kriteerien avulla pääteltävää laadun tai määrän erittelyä. Toiseksi se voidaan nähdä systemaattisena tai epäsystemaattisena tietyn kohteen havainnointina, ja kolmanneksi arvioinnilla voidaan tarkoittaa arvioinnin luotettavuuden ja pysyvyyden arviointia eli meta-arviointia. Yleensä arvioinnin merkitys selviää siitä yhteydestä, jossa arviointitermiä kulloinkin käytetään. Arviointi kuuluu osaksi oppimista ja opettamista, ja sen tärkein tehtävä on oppimisen ja opettamisen tukeminen ja edistäminen. (Koppinen, Korpinen, Pollari 1994, 8–9.) Tynjälä (2002, 169) korostaa oppilasarviointia toisaalta mahdollisuutena motivoida oppilaita ja toisaalta taas tuottaa tietoa oppilaan edistymisestä.

Arviointia voidaan kuvailla eräänlaiseksi kattotermiksi kaikenlaiselle arvioinnille, koska se viittaa niin oppimisen, opetuksen kuin koulutusjärjestelmienkin arviointiin. Käsitteillä arvioida ja arviointi voidaan viitata ensinnäkin arviointiin yleensä sekä toisaalta oppimiseen liittyvään arviointiin, jonka tehtävänä on tarkastella osaamista jonkin sitä osoittavan näytön perusteella. Suomen kielessä käytetään arviointi-sanana rinnalla joissain yhteyksissä termiä arvostelu (Tarnanen 2002a, 11, 13). Tutkittaessa käsitteiden arvioida ja arvostella eroa sanakirjojen kautta voidaan havaita, että eri sanakirjoissa näiden käsitteiden määritelmässä on vivahte-eroja. Kielikone Oy:n (2012) MOT Gummeruksen Uudessa suomen kielen sanakirjassa määritellään verbit arvioida ja arvostella seuraavasti:

arvioida: 1 tehdä arvio (*1*) jostakin, laskea, päätellä likimääräisesti, evaluoida *Arvioimme matkan pituuden oikein. Häntä pyydettiin arvioimaan varallisuutensa.* 2 antaa palautetta, arvostella (*1*) *Lehtori arvioi iltaisin opiskelijoiden tenttivastauksia.*

arvostella: 1 antaa palautetta, määrittää jonkin arvo, arvioida *Arvostella konsertti, tutkimustyö, koepaperi. Yrittää arvostella tasapuolisesti. Lähettää teos arvosteltavaksi.* 2 antaa kielteistä palautetta, moittia, ruotia, repostella, *ark. haukkua, kritisoida Arvostella esitystä, kirjaa. Epäonnistujaa on helppo arvostella.*

Sanakirjan mukaan käsitteiden arvioida ja arvostella määritelmät ovat osittain limittäisiä. Yllä olevien sanakirjamääritelmien pohjalta tässä tutkimuksessa käsite arviointi kattaa arvion tekemisen ja arvostelun siltä osin, kuin sillä tarkoitetaan jonkin arvon määrittämistä. *Arvion tekeminen* käsittää tutkimuksessa sen, miten opettaja arvioi oppilaan osaamista oppilaan kirjoitusnäytön perusteella ja millä keinoin hän ilmaisee ja tuo arvioinnin näkyväksi. Tässä tutkimuksessa opettajan arviointiprosessia kuvataan termillä arviointikäytänne. Edellä esitetyissä sanakirjamääritelmässä näyttäytyy myös käsite palautteenantaminen. Tässä tutkimuksessa päähuomio on erityisesti arvioinnissa ja palautteen antaminen nähdään seuraukseksi arvioinnista ja yhdeksi opettajan

ohjauskäytänteeksi. Palautteen antamista ja sen ja arvioinnin eroa käsitellään luvussa 5.2.1.

Niin kuin edellisessä kappaleessa tuli esille, arviointia ja erityisesti arvostelua voidaan lähestyä arvon määrittämisenä. Se, miten esimerkiksi oppilaan opiskelua ja siitä saatuja tuloksia arvioidaan, viestii aina myös siitä, mitä pidetään arvokkaana, tärkeänä ja suotavana ja toisaalta taas siitä, mikä tällaista ei ole. (Linnakylä & Välijärvi 2005.) Tässä tutkimuksessa tämä näkökulma tulee esille siinä, kun selvitetään opettajien perusteita arvioinnille, erityisesti numeroarvosanalla. Lienee sanomattakin selvää, että kiitettävän arvosanan saaneen oppilaan tekstinäyte on opettajan mielestä tyydyttävän arvosanan saanutta suotavampi ja jopa arvokkaampi. Näin ollen arvioinnin kautta saadaan selvyyttä siitä, millaista kirjoitustaitoa opettajat arvostavat. Arviointia arvon määrittämisen näkökulmasta käsitellään tarkemmin opettajan arviointiprosessin yhteydessä.

4.2 Oppimiskäsitykset arvioinnin taustalla

Oppilaan arvioinnin taustalla vaikuttaa aina käsitys oppimisesta, sillä se mitä ja miten arvioidaan, ohjaa vahvasti sekä opiskelua että oppimista (Linnakylä & Välijärvi 2005; Opetushallitus 2011). Oppimistutkimuksen painopiste ja sen seurauksena oppimiskäsitykset ja arvioinnin rooli ovat muuttuneet vuosikymmenien kuluessa. 1960-luvun alusta lähtien behavioristista oppimistutkimusta alkoi syrjäyttää ihmisen kognitiivisiin prosesseihin kohdistuva tutkimussuuntaus. Nykyään vallalla olevat oppimiskäsitykset perustuvat konstruktivismiin eri suuntauksiin ja oppiminen ymmärretään oppijan aktiiviseksi kognitiiviseksi toiminnaksi. (Shepard 2000; Tynjälä 2002.)

Vuoden 2004 valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa määritellään, että opetuksen ja arvioinnin taustalla oleva oppimiskäsitys on sosiokonstrukttiivinen ja se korostaa niin oppijan omaa roolia ja vastuuta kuin yhteistoiminnallisuuttakin (Luukka ym. 2008, Opetushallitus 2004). Oppiminen nähdään siis yhteisöllisenä prosessina, jossa

tutustutaan sosiaalisesti konstruoituihin tiedon muotoihin kulttuuristen välineiden, kuten kielen, välityksellä. Tällöin arvioinnissa huomio kiinnittyy muun muassa siihen, miten näitä kulttuurisia välineitä osataan käyttää. (Tynjälä 2002.)

Konstruktivististen oppimiskäsitysten mukaan arviointi kuuluu olennaiseksi osaksi opetusta ja oppimisprosessia, kun taas perinteisen arviointikäsitteen mukaan arvioinnin kohteena on ollut prosessin loppusuoritus (Tynjälä 2002; Rauste-Von Wright, Von Wright ja Soini 2003, 179). Konstruktivismiin pohjautuvaa arviointia voidaan kuvailla pääosin kvalitatiiviseksi, jolloin arvioinnin huomio kiinnittyy tiedon määrän sijasta sen laatuun ja siihen, minkälaisia laadullisia muutoksia oppilaan tietorakenteissa ja tuotoksissa ajan myötä tapahtuu (Tynjälä 2002). Atjonen (2005) tarkentaa, että vaikka nykykäsitysten mukaisesti tähdennetäänkin laadullista, tilannesidonnaista ja oppimisprosessiin kohdistuvaa arviointia, sen pitää kuitenkin sitoutua aina oppimistavoitteisiin eli oppimisen päämääriin. Konstruktivistisessa ajattelussa painotetaan lisäksi oppijan kannustamista metakognitiiviseen ajatteluun, itseohjautuvuuteen, oppimaan oppimiseen, vuorovaikutukseen ja yhteistoiminnallisuuteen. Arviointikaan ei ole tällöin yksin opettajan tehtävä, vaan oppija itse arvioi omaa ja myös tovereidensa oppimista. (Tynjälä 2002.) Perusopetuksen yhdeksi tehtäväksi luetaankin oppilaan itsearviointitaitojen kehittyminen (Luukka ym. 2008; Opetushallitus 2004, 264).

4.3 Arviointi erilaisissa konteksteissa

Seuraavaksi kuvataan koulutukseen ja oppimiseen liittyvää arviointia erilaisten jaotteluiden kautta. Tällä tavalla havainnollistetaan arvioinnin tehtäviä ja merkityksiä. Yleisellä tasolla tarkasteltuna oppimiseen ja koulutukseen liittyvää arviointia voidaan tarkastella kahdesta näkökulmasta, ikään kuin arvioinnilla olisi kahdet kasvot. Ensinnäkin parhaimmillaan arviointi tukee oppilaan myönteistä kasvua ja kehitystä sekä osoittaa keskeisimmät opiskeluhaasteet. (Linnakylä & Välijärvi 2005, 5.) Esimerkiksi Törmä (2011) korostaa, että laadullisen oppilaan ja opettajan välisessä vuorovaikutuksessa tapahtuvan arvioinnin avulla voidaan tukea oppilaan

minäkäsityksen kehittymistä ja elämäntaitoja. Tarnasen (2002a, 48) mukaan tällaisessa yksilöarvioinnissa on tyypillistä, että yksilö edustaa ensisijaisesti itseään ja arvioinnin tavoite on näin antaa yksilölle palautetta.

Toisaalta taas arviointi voi toimia niin kontrollin kuin kilpailuttamisenkin välineenä yhteisöjen tasolla esimerkiksi tilanteessa, jossa pohditaan, miten oppilaat pannaan järjestykseen jatko-opintoihin valittaessa tai kun kerätään tietoa esimerkiksi kunnan koulutustavoitteiden toteutumisesta johtopäätösten tekemistä varten (Atjonen 2007, 19; Linnakylä & Välijärvi 2005, 5). Tarnanen (2002a, 48) kuvaa, että tällainen arviointi on otantapohjaista, jolloin arvioitavat valitaan niin, että he muodostavat mahdollisimman edustavan joukon kokonaisuudesta tai jollakin toisella tavalla määritellystä joukosta.

Opetuksen näkökulmasta arviointia voidaan luokitella ja eritellä ryhmiin eri tavoilla. Esimerkiksi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 oppilaan arviointi jaetaan opintojen aikana tehtävään arviointiin ja päättöarviointiin. Näillä kahdella ulottuvuudella on erilaiset tehtävät. Opintojen aikaisen arvioinnin tehtävänä on ohjata ja samalla kannustaa opiskelua sekä kuvata totuudenmukaisesti sitä, miten hyvin oppilas on saavuttanut kasvulle ja kehitykselle asetetut tavoitteet. Arvioinnin tulee perustua oppilaan oppimiseen ja edistymiseen oppimisen eri osa-alueilla ja näistä saatuihin monipuolisiin näyttöihin. Päättöarvioinnin tehtävänä puolestaan on kuvata, miten hyvin oppilas on opintojen päättyessä saavuttanut perusopetuksen oppimäärän tavoitteet eri oppiaineissa. Päättöarvioinnin tulee olla valtakunnallisesti vertailukelpoista ja kohdella kaikkia oppilaita tasavertaisesti. (Opetushallitus 2004, 262, 266.)

Oppimisen arviointia voidaan perinteisesti jaotella ja havainnollistaa esimerkiksi sen mukaan, missä vaiheessa arviointi tehdään. Arviointi voi olla joko diagnostista, formatiivista tai summatiivista. Diagnostisen arvioinnin tavoitteena on arvioida lähtötasoa, ja se toteutetaan ennen jonkun oppimiskokonaisuuden alkua. Formatiiivisella arvioinnilla puolestaan seurataan oppilaan oppimista opetuksen edetessä ja summatiivinen arviointi taas toteutetaan oppimiskokonaisuuden lopussa. (Koppinen, Koppinen, Pollari 1994, 10.) Edellä esitelyjen konstruktivististen oppimiskäsitysten mukaan arviointi nähdään olennaiseksi osaksi opetusta ja oppimista, jolloin nämä arvioinnin kolme eri aspektia pyritään yhdistämään toisiinsa opetuksen kuluessa

(Tynjälä 2002, 169–170). Myös Luukka (2004a) toteaa kirjoittamisen arvioinnin yhteydessä, että arviointia tarvitaan prosessin eri vaiheissa ja arvioinnin kohteet ja muodot vaihtelevat sen mukaisesti.

Tämän tutkimuksen kannalta keskiössä on kielitaidon ja erityisesti kirjoittamisen arviointi peruskoulussa. Kun arviointia tarkastellaan peruskoulun oppiaineiden ja oppisisältöjen näkökulmasta, on tärkeää tiedostaa se, että eri oppiaineiden olemukset eroavat toisistaan. Esimerkiksi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) äidinkieli ja kirjallisuus kuvataan tieto-, taito- ja taideaineeksi, joka saa sisältöaineeksensa kieli- ja kirjallisuustieteestä sekä viestintätieteistä, kun taas puolestaan ympäristö- ja luonnontieto on biologian, maantiedon, fysiikan, kemian ja terveystiedon tiedonaloista koostuva aineryhmä. Näin ollen luonnollisesti eri oppiaineiden oppimistavoitteet, oppisisällöt ja arviointikriteerit eroavat myös toisistaan. Esimerkiksi kirjoittamisen opetukseen liittyvät tavoitteet määritellään usein oppilaille yksilöllisesti, kun taas matematiikassa tai muissa luonnontieteissä oppimistavoite voi olla luokalle yhteinen. Lisäksi eri oppiaineiden tyypilliset opetusmenetelmät eroavat toisistaan. Esimerkiksi matematiikan laskukaava voi olla suoraan opetettavissa ja tiedollisesti siirrettävissä, mutta taas kirjoittamisen opettaminen vaatii tyypillisesti toisenlaisia opetusmenetelmiä. (Black, Harrison, Lee, Marshall ja William 2003, 67–69.)

Taitotaso- ja luokkahuonearviointi

Tässä tutkimuksessa selvitetään muun muassa sitä, millaisissa konteksteissa opettajat arvioivat oppilaidensa kielitaitoa, erityisesti kirjoittamista. Tässä alaluvussa luodaan katsaus kahteen arvioinnin ulottuvuuteen: opetukseen liittyvään arviointiin ja testiarviointiin, jotka Tarnanen (2002a, 48) määrittelee luokkahuonearviointiksi ja taitotasoarviointiksi (Grabe & Kaplan 1996, 395–396). Opetukseen liittyvällä arvioinnilla eli luokkahuonearviointilla ja testiarvioinnilla eli taitotasoarviointilla voidaan havainnollistaa arvioinnin taustalla vaikuttavien teoreettisten viitekehysten eroa ja arvioinnin suhdetta niin opetuksen sisältöön kuin sen tavoitteisiinkin.

Taitotasoarvioinnissa pyritään vastaamaan kysymykseen, mitä oppija osaa ja kykenee tekemään esimerkiksi jossakin kirjoittamiseen liittyvässä kielenkäyttötilanteessa. Sen

sijaan luokkahuonearvioinnin tavoitteena on selvittää edellisen lisäksi sitä, mitä oppija haluaa ja pystyy tekemään. Taidon hallinnan lisäksi arvioinnissa huomioidaan muun muassa oppijan asenne, motivaatio, persoonallisuuspiirteet ja sosiaalinen ympäristö. Luokkahuonearvioinnin taustalla voi vaikuttaa taitotasoarviointia erittelevämpi käsitys taidon hallinnasta esimerkiksi niin, että opettajan arviointi on jatkuvaa ja että opettajalla on käytössään monenlaista näyttöä oppilaan osaamisesta. Arviointi on siis osa oppimisprosessia, eikä sitä määritellä pelkästään opettajan tehtäväksi, sillä oppija itse on aktiivisessa roolissa oppimisprosessissaan ja tämän lisäksi oppilaat arvioivat myös toistensa taitoja. Tällainen opetukseen liittyvä arviointi tukee parhaimmillaan oppimista monin eri tavoin. Sen sijaan taitotasoarviointi voi olla täysin irrallaan jostakin tietystä oppimäärästä tai kurssista tarjoten tietoa senhetkisestä osaamisesta. (Tarnanen 2002a, 49; 2010.) Tästä esimerkkinä ovat muun muassa peruskoulun 9. luokkalaisille suunnatut valtakunnalliset tasokokeet, joiden tavoitteena on mitata tietyn oppiaineen oppimäärän hallintaa koko peruskoulun ajalta. Näiden tasokokeiden avulla opettajat voivat arvioida oppilaittensa menestystä myös kansallisella tasolla.

Taitotasoarvioinnin tarkastelussa lähtökohtana on aina jossakin määrin sen mittauksellinen viitekehys, jota kuvaa esimerkiksi tälle arviointityypille ominaiset arviointikeinot (Tarnanen 2002a, 48–49). Taitotasoarvioinnin mittauksellinen tausta ilmenee myös siinä, millä tavalla arviointitestin tarkoitus määritellään, miten sen luotettavuus määritellään, millä perusteella arviointitehtävät valitaan, miten ne pisteytetään ja miten arviointituloksia tulkitaan ja millaisia johtopäätöksiä niistä tehdään (Tarnanen 2002a, 49). Näin ollen huolellisesti kehitellyllä testillä saadaan luotettavaa, tilastollisesti pätevää tietoa (Grabe & Kaplan 1996, 397).

Mittauksellisen taustan sijaan luokkahuonearvioinnissa ollaan kiinnostuneita muun muassa autenttisuudesta (authenticity), rakenteellisesta validiteetista (construct validity), vaikutuksesta (impact) ja vuorovaikutteisuudesta (interactiveness). Näihin teemoihin voidaan päästä käsiksi pohtimalla muun muassa sitä, miten varmistetaan, että testi tai jokin muu arviointikeino heijastaa kurssin tai jakson oppimistavoitteita (rakenteellinen validiteetti) ja vastaa oppilaiden henkilökohtaiseen kirjoittamistarpeeseen (autenttisuus). Lisäksi voidaan pohtia, missä määrin oppijat ovat sitoutuneet kirjoittamisprosessiin (vuorovaikutteisuus) ja auttaako kirjoittamisesta saatu palaute oppijaa tunnistamaan ja

parantamaan omia heikkouksiaan (vaikutus). Näiden lisäksi luokkahuonearvioinnissa kiinnitetään huomiota arvosanojen antamisen johdonmukaisuuteen (reliabiliteetti) ja riittäviin palautteenantokäytänteisiin, jotka eivät kuitenkaan vaadi kohtuuttomasti aikaa. (Weigle 2002, 175–176). Arviointikeinoista esimerkkejä ovat yksittäinen kirjoitustehtävä tai niistä koostuva tehtäväsarja, kirjoittamisprosessi tai kirjoittamisen portfolio. Luokkahuonearviointiin liittyviä arviointikeinoista voidaan käyttää nimitystä luokkahuonepohjainen suora arviointi (Classroom-based direct assessment) (Grabe & Kaplan 1996, 406–407).

Luokkahuonearvioinnin voidaan nähdä vastaavan nykyään vallalla oleviin konstruktivistisiin oppimiskäsityksiin, joiden mukaan oppiminen nähdään tiedon rakentamisena. Näiden oppimiskäsitysten myötä arviointia on alettu tarkastella laajemmin ja se nähdäänkin olennaisena osana opetusta ja oppimisprosessia. Konstruktivismiin perustuva arviointi on pääosin kvalitatiivista, tiedon ymmärtämistä ja muunnoksia korostavaa. Arviointitilanteet pyritään järjestämään mahdollisimman luonnollisiksi, ja arvioijana voivat olla opettajan lisäksi oppilas itse ja oppilastoverit. (Tynjälä 2002.)

Tarnanen (2002a, 49–51) toteaa kuitenkin, että arviointityyppien kahtiajako ei kuitenkaan ole aina selvärajainen ja että näiden kahden arviointikontekstin liiallinen polarisointi saa ne näyttämään toistensa ääripäiltä ilman, että niiden välillä nähdään minkäänlaista liukuma-aluetta. Vaikka mittaamisen periaatteet liittyvät taitotasoarviointiin, ne ovat läsnä myös luokkahuonearvioinnissa. Esimerkiksi jokin testi, joka toimii mittaamisen periaatteiden mukaisesti, voi olla myös oppijakeskeinen, tavoitella autenttisuutta ja sisältää arvioitavalle merkityksellisiä tehtäviä. Perinteinen testitilanne voi saada laadullisia piirteitä niin, että oppilailla on käytössään oppikirjat ja -vihot, jolloin kysymykset testiin on laadittu niin, että oppilas joutuu yhdistelemään erilaisia tietoja, arvioimaan niitä ja tekemään sovelluksia ja päätelmiä (Tynjälä 2002, 175). Lisäksi taitotasoarviointitestiin voi sisältyä myös itsearviointiosuus (Tarnanen 2002a, 51).

Yhteenvedona taitotasoarvioinnista ja luokkahuonearvioinnista voidaan todeta, että niiden erot pohjautuvat näkyvimmin arviointikeinoihin: taitotasoarvioinnissa tyypillisiä

ovat testitehtävät, kun taas luokkahuonearvioinnissa arviointikeinojen spektri on monipuolisempi. Erilaiset arviointikeinot kuvastavat myös arviointivallan ja -vastuun jakaantumista: oppijalla on enemmän vastuuta oman osaamisensa arvioinnista luokkahuonearvioinnissa. Tähän vaikuttavat erityisesti näiden kahden arviointikontekstin erilaiset tavoitteet, jotka luokkahuonearvioinnissa perustuvat oppimisprosessiin ja taitotasoarvioinnissa puolestaan tietynhetkiseen tilaan. (Tarnanen 2002a, 50–51). Tärkeää on se, että arviointikeinot valitaan tavoitteenmukaisesti, jotta arviointi olisi mahdollisimman validia (Weigle 2002, 177).

4.4 Hyvän arvioinnin kriteerit

Hyvän arvioinnin peruskriteerit ovat Messickin (1994, 13) mukaan samalla myös sosiaalisia arvoja ja näin ollen kuuluvat kaikkeen arviointiin. Hyvälle arvioinnille on olemassa useita peruskriteereitä, joista käytetyimmiksi voidaan luetella validius, reliaabelius, vertailtavuus ja eettisyys. On kuitenkin huomioitava, että vaikka hyvälle arvioinnille voidaan esittää kriteerejä, arvioinnin hyvyyteen vaikuttaa myös arviointitilanne ja sen ajankohta, arviointiin liittyvät yksilöt ja käytetyt menetit. (Messick 1994.)

Hyvän arvioinnin kriteereistä ensimmäinen eli validius kuvaa näkökulmaa siitä, arvioidaanko sitä, mitä on tarkoitus arvioida. Kirjoittamisen arvioinnissa validiudella viitataan esimerkiksi siihen, missä määrin jokin kirjoitustehtävä mittaa sitä kirjoittamistaidon osa-aluetta, jota sen oletetaan mittaavan. Toisella hyvän arvioinnin kriteerillä eli reliaabeliudella puolestaan tarkoitetaan arvioinnin johdonmukaisuutta. Reliaabeliudella voidaan ajatella olevan kaksi näkökulmaa, joista toinen liittyy arviointitehtäviin ja toinen suoritusten arvioijiin. Arviointitehtävien reliaabeliudella viitataan luotettavuuden näkökulmasta toistettavuuteen eli siihen, missä määrin tietyt tehtävät arvioivat taitoa samalla tavalla eri aikoina. Arvioijiin liittyvä reliaabelius taas viittaa siihen, kuinka yhdenmukaisesti arvioijat keskenään arvioivat ja miten johdonmukaisesti kukin arvioija arvioi. (Messick 1993.)

Arvioijan sisäisellä johdonmukaisuudella tarkoitetaan sitä, että arvioijan antamat arviot perustuvat systemaattisesti samoihin kriteereihin suorituksesta toiseen (Tarnanen 2002a, 67). Opettajan arvioinnin sisäiseen johdonmukaisuuteen vaikuttaa hänen arviointityylinsä ja suhtautumistapansa arvioitavaan tuotokseen. Arviointityyli viittaa tässä opettajan pysyvään piirteeseen, esimerkiksi siihen, että häntä voi toistuvasti kuvata ankaraksi tai lempeäksi arvioijaksi suhteessa muihin arvioijiin. Opettajan suhtautumistapa arvioitavaan tuotokseen vaihtelee kunkin arvioitavan suorituksen ja sen herättämien mielikuvien mukaan. Suhtautumistapaan voi vaikuttaa esimerkiksi kirjoittajan käsiala tai tämän tapa käsitellä aihetta joko miellyttämällä tai ärsyttämällä arvioijaa. Arvioijien toimintaa koskevan reliabiliuden saavuttamiseksi pyritään ennen kaikkea siihen, että vähennetään niitä tekijöitä, jotka aiheuttavat arvioijien erilaisuudesta aiheutuvaa vaihtelua. (Tarnanen 2002a, 67.) Jotta arvioijien sisäistä johdonmukaisuutta olisi ollut relevanttia tarkastella tässä tutkimuksessa, olisi tutkimusta varten pitänyt pyytää opettajia arvioimaan useampia suorituksia pidemmällä aikavälillä.

Arvioijien työtä kuvaavaa yhdenmukaisuutta on yleisimmin mitattu yksimielisyyden prosentteina tai korrelaatioina (Hayes & Hatch 1999). Koska tässä tutkimuksessa on vain kahdeksan arvioijaa, jotka kaikki arvioivat kuusi kirjoitelmaa, ei ole relevanttia tarkastella yhdenmukaisuutta edellä mainittujen mittausapojen avulla. Näin ollen opettajien yhdenmukaisuutta kuvataan tässä tutkimuksessa vain laadullisesti käsillä olevan aineiston kautta ja sen takia käsitteen yhdenmukaisuus sijasta käytetään termiä samansuuntaisuus.

Vertailtavuus on hyvän arvioinnin kolmas peruskriteeri ja se puolestaan liittyy siihen, miten saman testin eri versiot ovat vertailtavissa keskenään. Neljäs peruskriteeri eli eettisyys toteutuu silloin, kun arviointitehtävää pidetään eettisesti hyväksyttävänä ja oikeudenmukaisena. Nämä eettiset kriteerit täyttyvät silloin, kun testin validius ja reliabilius nojaavat eettisesti hyväksyttäviin periaatteisiin ja kun myös suorittajan näkökulma on huomioitu. (Messick 1994.) Muita hyvään arviointiin liittyviä kriteereitä ovat muun muassa tehokkuus ja käytännöllisyys, joilla kuvataan sitä, miten laaja arviointivälineen pitää olla tai miten laaja sen on järkevää olla suhteessa siihen, miten paljon esimerkiksi aikaresursseja joudutaan käyttämään sen suunnitteluun, toteutukseen, pisteyttämiseen ja tulosten prosessointiin (Weir 1993). Tehokas ja käytännöllinen

arviointitehtävä tarjoaakin mahdollisimman runsaasti informaatiota mahdollisimman vähillä resursseilla (Tarnanen 2002a, 52).

Yhteenvedona voidaan todeta, että luvussa 4 on esitetty niitä lähtökohtia ja tekijöitä, jotka vaikuttavat oppimisen arvioinnin taustalla. Tämän lisäksi on kuvattu koulutukseen liittyvää arviointia eri jaotteluiden kuten opetussuunnitelman sekä taitotaso- ja luokkahuonearvioinnin näkökulmista. Lisäksi luvussa on määritelty se, mitä arviointi käsitteenä kattaa tässä tutkimuksessa. Seuraavassa luvussa siirrytään tarkastelemaan opettajan arviointityötä erityisesti kirjoittamisen arvioinnissa.

5 Opettajan kirjoittamisen arvioijana

5.1 Opetussuunnitelma opettajan arviointityön ohjaajana

Tässä luvussa esitellään Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita arviointia ohjaavana asiakirjana. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2004) on virallinen opetuksen järjestämistä normittava asiakirja, jonka asema ja tehtävät sekä rakenneperiaatteet vaihtelevat valtioittain ja koulutusjärjestelmittäin (Kauppinen 2010, 20). Perusopetuksen valtakunnallinen opetussuunnitelma määrittelee oppilasarvioinnin yleiset suuntaviivat ja periaatteet, mutta arvioinnin käytännön toteutus, arviointitavat ja tarkemmat painotukset määritellään tarvittaessa kunta- ja koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa (Luukka ym. 2008, 55).

Opetussuunnitelman arviointiohjeilla on merkittävä koulutuspoliittinen rooli. Oppilasarvioinnin avulla luokitellaan ja ohjataan oppilaita jatkokoulutukseen ja eri ammattialoille. Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteet ohjaavat oppilasarviointia hyvän osaamisen kriteereillä ja päättöarvioinnin kriteereillä arvosanalle 8. (Kauppinen 2010, 33.) Suomessa opetussuunnitelmassa määritettävien oppimistavoitteiden saavuttamisen arvioinnista vastaavat ensisijaisesti peruskoulut ja yksittäiset opettajat opetussuunnitelmassa määriteltyjen kriteereiden ohjaamina. Opetushallitus toteuttaa lisäksi perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteisiin kohdistuvaa kansallista arviointia peruskoulun päättövaiheessa 9. luokalla. Tämän kansallisen arvioinnin kohteena vaihtelevat vuosittain matematiikan sekä äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistavoitteet. Ajoittain kansallista arviointia voidaan toteuttaa muissakin oppiaineissa. Kansallisen arvioinnin tavoitteena on saada selville sellaista tietoa, jonka avulla voidaan kehittää niin paikallista kuin valtakunnallistakin koulutushallintoa ja edelleen opetussuunnitelmia. (Kupiainen, Hautamäki ja Karjalainen 2009; Sarjala 1999.) On kuitenkin huomioitava, että peruskoulun päättövaiheessa toteutettava

kansallinen arviointi ei kata ylioppilaskokeen tavoin koko ikäluokan oppilaita eikä kaikkia Suomen peruskouluja. Ylioppilaskokeen avulla suoritettavaa ylioppilastutkintoa voidaan kuvata kansalliseksi high-stakes -arvioinnoksi, jolla on välitön vaikutus oppijan jatkokoulutukseen (Sarjala 1999; Tarnanen 2002a, 51; Kupiainen ym. 2009).

Opetushallitus (2011) on arvioinut, että suomalaisen peruskoulun olemassaolon aikana oppilaan arviointia koskevat määräykset ja menettelyt ovat vaihdelleet suuresti. Arviointikäytänteet ja todistusarvosanojen muodostamisen periaatteet ovat olleet hyvinkin erilaisia eri aikoina, vaikka arvioinnin perustehtävä on nähty melko samantyyppisenä läpi vuosikymmenten. Opetushallitus myöntää, että arviointiin liittyvässä valtakunnallisessa ohjauksessa on edelleen epäselvyyttä. Arvioinnin kirjava perinne ja historia vaikuttavat vielä vahvasti taustalla, vaikka ongelmaan on kehitetty selkeämpiä ratkaisuja viimeisten vuosien aikana. Vuonna 1999 täydennettiin 1994 laadittuja opetussuunnitelman perusteita valtakunnallisilla päättöarvioinnin kriteereillä. Tähän asti oppilaan arviointi oli perustunut suurelta osin paikallisiin ratkaisuihin ja päätöksiin. (Opetushallitus 2011.)

Niin kuin on jo tullut ilmi, perusopetuksessa oppilaan arviointi luokitellaan arviointiin opintojen aikana ja päättöarviointiin ja näillä kahdella arviointikäytänteellä on erilaisia tehtäviä (Opetushallitus 2004, 260). Seuraavassa kuvataan erityisesti opintojen aikaista arviointia, koska se on tämän tutkimuksen kannalta keskeisemmässä roolissa kuin perusopetuksen päättöarviointi. Opintojen aikaisen arvioinnin tehtävänä on ensinnäkin ohjata ja kannustaa opiskelua sekä toiseksi kuvata, miten hyvin oppilas on saavuttanut kasvulle ja oppimiselle asetetut tavoitteet. Lisäksi opintojen aikaisen arvioinnin tehtävänä on auttaa oppilasta muodostamaan realistinen kuva oppimisestaan ja kehittymisestään ja näin tukea oppilaan persoonallisuuden kasvua. Perusopetuksessa arvioidaan pääasiassa kaikki oppiaineet erillisinä, lukuun ottamatta muutamia poikkeuksia koskien alakoulun ympäristö- ja luonnontieto -aineryhmää. Oppilaan työskentelyn arviointi on osa oppiaineen arviointia. (Opetushallitus 2004, 261–264.)

Opintojen aikaisen arvioinnin pohjana on kuvaus oppilaan hyvästä osaamisesta. Numeroarvostelua käytettäessä hyvän osaamisen kuvaus määrittelee arvosanalle kahdeksan (8) kriteerit. Sanallisessa arvioinnissa puolestaan kuvaus oppilaan hyvästä

osaamisesta tukee opettajaa hänen arvioidessaan oppilaan edistymistä sekä toimii arvioinnin perustana, kun tarkastellaan sitä, miten oppilas on saavuttanut oppimistavoitteet. Kuvaus oppilaan hyvästä osaamisesta on laadittu jokaisen oppiaineen osion päätteeksi tuntijaon nivelkohtaan. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa kuvaus oppilaan hyvästä osaamisesta määritellään toisen ja viidennen luokan päättyessä. Hyvän osaamisen kriteerien lisäksi oppilaan edistymistä, työskentelyä ja käyttäytymistä arvioidaan suhteessa opetussuunnitelmassa määriteltyihin tavoitteisiin. (Opetushallitus 2004.)

Opetussuunnitelman kriteeriviitteisen arvioinnin tarkoituksena on arvioida mahdollisimman selkeästi määriteltyjen kriteerien perusteella sitä, mitä oppilas tietää ja osaa vertaamalla häntä muihin oppilaisiin. Kriteeriviitteinen arviointi eroaa perinteisestä eli normiviitteisestä arviointinäkemyksestä, jossa lähtökohtana on oppilaiden suoritusten vertaaminen toisiinsa. Normiviitteisessä arvioinnissa on pidetty toimivana periaatteena sitä, että annetut arvosanat jakautuvat Gaussin käyrän eli normaalijakauman mukaisesti niin, että hyvä ja huonoja arvosanoja annetaan vähän ja keskitason arvosanoja enemmän. Tärkein syy kriteeriviitteisen arvioinnin käyttöön on se, että kriteeripohjainen arviointi tuottaa enemmän tietoa oppilaasta kuin vertailuun pohjautuva arviointi. Vertailu kertoo vain oppijan sijoituksen verrattuna muihin, mutta ei välttämättä paljoakaan siitä, mitä tämä osaa tai ei osaa. (Luukka ym. 2008, 55; Tarnanen 2010.)

Valtakunnallisen opetussuunnitelman mukaan perusopetuksen yhtenä tehtävänä on kehittää oppilaan edellytyksiä itsearviointiin, mikä heijastaa näkemystä oppilaasta aktiivisena toimijana myös arvioinnissa. Itsearviointitaitojen kehittymiseksi oppilasta tulee ohjata tarkastelemaan oppimisprosessiaan sekä arvioimaan niin oppimis- kuin työskentelytaitojaankin. Tämän edellytyksenä on, että oppilas saa säännöllistä palautetta työskentelystään. (Opetushallitus 2004, 262.) Luukka ym. (2008) toteavat, että opetussuunnitelmassa puhutaan myös yleisellä tasolla siitä, että oppijan pitäisi pystyä arvioimaan edistymistään suhteessa opetukselle asetettuihin tavoitteisiin, mikä voisi viitata summatiiviseen arviointiin. Kuitenkin Luukan ym. (2008) mukaan merkille pantavaa on se, ettei opetussuunnitelmassa kerrota mitään oppijan roolista todistusarvosanoja annettaessa, mikä ilmeisesti jää opettajan ja koulun harkintaan.

Rauste-Von Wright ym. (2003) tuovat esille sen, että itsearviointia on yleisesti painotettu nimenomaan oppimisprosessiin liittyvässä arvioinnissa.

Kiteytyksenä todetaan, että oppilasarvioinnin pohjana vaikuttavat opetussuunnitelmassa määritetyt hyvä osaamisen kriteerit ja oppiainekohtaiset tavoitteet. Oppilasarvioinnin tulee olla totuudenmukaista ja perustua monipuoliseen näyttöön ja lisäksi sen tulee kuvata oppilaan oppimista ja edistymisestä oppimisen eri osa-alueilla. Esimerkiksi äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa 5. luokalle määritetyt hyvän osaamisen kriteerit kohdistuvat vuorovaikutustaitoihin, taitoon tulkita ja hyödyntää erilaisia tekstejä, taitoon tuottaa ja hyödyntää tekstejä sekä oppilaan ja kielen, kirjallisuuden sekä muun kulttuurin välisen suhteen kehittymiseen. Opetussuunnitelmassa määritellään lisäksi todistuksiin, numeroarvosanoihin ja sanalliseen arviointiin liittyviä käytänteitä. Lisäksi korostetaan, että opettajan on annettava riittävästi ja monipuolisesti palautetta oppimisen yhteydessä. Oppilaalla ja hänen huoltajillaan on oikeus tietää etukäteen arvioinnin perusteet ja pyydettyä opettajan tulee selvittää jälkikäteen, miten arvioinnin perusteita on oppilasarvioinnissa sovellettu. (Opetushallitus 2004.)

5.2 Opettaja kirjoittamisen arvioijana ja palautteen antajana

Tämän luvun tavoitteena on selventää niitä arvioijasta johtuvia tekijöitä, jotka vaikuttavat oppilasarviointiin. Ensinnäkin konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen perustuvan arvioinnin voidaan ajatella ainakin jossain määrin olevan subjektiivista ja arvosidonnaista, opettajan tekemää tulkintaa (Tarnanen 2002a, 17). Guba ja Lincoln (1989) ovat erottaneet arvioinnin historiasta neljä sukupolvea, joista viimeinen perustuu konstruktivismiin. Tämä konstruktivistinen arviointi pohjautuu relativistiseen ontologiaan, jonka mukaan arviointi on aina tulkintaa, merkitysten rakentamista, jossa todellisuus ja yksilön sekä omat että häntä ympäröivien sosiaalisten yhteisön arvot liittyvät yhteen.

Opettajan arviointityöhön vaikuttaa aina kulttuuriset normit, odotukset ja käytännöt. Koulussa opettajan arviointityötä määrittävät opetussuunnitelman lisäksi erilaisille

oppijoille määritetyt tavoitteet, odotukset niistä taidoista, jotka tulisi saavuttaa tietyssä vaiheessa, arviointiin liittyvät strategiat, mitta-asteikot ja arvioinnin käytännöt. (Fasting ym. 2009.) Petersonin, Childs'n & Kennedyn (2004) kirjoittamista koskevan tutkimuksen mukaan myös tehtävätyyppi vaikuttaa opettajien arviointikäytänteisiin. Tutkimuksessa kävi ilmi, että opettajat arvioivat oppilaiden kirjoittamat vaikuttavaan pyrkivät (persuasive) tekstit korkeammilla arvosanoilla kuin kerronnalliset (narrative) tekstit. Tehtävätyyppi vaikutti myös opettajien antamaan kirjalliseen palautteeseen. Kerrontatyyppisissä teksteissä palaute kohdistui erityisesti tekstin muotoon (editive comments) kun taas vaikuttamaan pyrkivissä teksteissä sisältöön (revisional comments). (Ks. lisää myös Kennedy & Stagg Peterson 2006.)

Arviointiin liittyy myös tekijöitä, jotka ovat suoraan arvioijasta johtuvia. Kirjallisuudessa näitä tekijöitä kuvataan arvioijasta johtuviksi mittausvirheiksi, jotka tulee huomioida pohdittaessa arvioinnin luotettavuutta. Arvioijasta johtuvia mittausvirheitä voidaan erotella viiteen luokkaan: 1) arvioijan ankaruuteen (severity) tai lempeyteen (leniency), 2) sädekehävaikutukseen (halo effect), 3) asteikon keskivälin painottamiseen (central tendency), 4) arvioijien keskinäiseen yhdenmukaisuuteen tai yksimielisyyden puuttumiseen (interrater reliability/agreement), 5) samojen tasoarvioiden tai pistemäärien käyttämiseen (restricted variability). Joissain tutkimuksissa kolmas ja viides kategoria on yhdistetty samaksi luokaksi. (Saal, Downey & Lahey 1980.)

Ensimmäinen kategoria eli arvioijan ankaruus tai lempeys vaikuttaa siihen, miten arvioija hyödyntää arviointiasteikkoa. Ankaruutta arvioija antaa arvosanoja asteikon alemmilta tasoilta, kun taas lempeä arvioija sijoittaa suoritukset asteikon ylemmille tasoille. Sädekehävaikutuksella puolestaan tarkoitetaan sitä, että arvioija perustaa arvionsa johonkin tiettyyn piirteeseen tai huomioon, eikä kiinnitä huomiota kaikkiin arviointiasteikon edellyttämiin tekijöihin. Sädekehävaikutuksesta on kyse silloin, kun arvioijan henkilökohtaiset mieltymykset ohjaavat hänen arviointiaan. (Saal ym. 1980.) Kirjoittamisen arvioinnissa tällaisia tekijöitä voisivat olla esimerkiksi kirjoittajan käsiala tai tekstin pohjalta syntyvät mielikuvat kirjoittajan taustatekijöistä, kuten sukupuolesta. Sädekehän vaikutusta voidaan pienentää esimerkiksi peittämällä suorittajan henkilöllisyys, mutta usein suoritus kuitenkin itse puhuu puolestaan. Arvioija

pystyy kuitenkin tekemään useita päätelmiä kirjoittajasta pelkän tekstin perusteella. (Tarnanen 2002a, 68–69.) Tässä tutkimuksessa sädekehävaikutusta ei ole pyritty minimoimaan, sillä suoritukset on nimetty ja sen perusteella arvioijilla on selvillä kunkin kirjoittajan sukupuoli. Lisäksi arvioijat tietävät, minkä luokka-asteen oppilaita tekstien kirjoittajat ovat. Näillä tekijöillä arviointitilanteesta on pyritty tekemään mahdollisimman autenttinen. Lisäksi on huomioitava, että opettajan arviointityössä sädekehävaikutuksen poissulkeminen on lähes mahdotonta, sillä oppilaat ovat useimmiten opettajalle tuttuja.

Saal ym. (1980) erottavat kolmannen ja viidennen kategorian eli asteikon keskivälin painottamisen ja samojen tasoarvioiden tai pistemäärien käyttämisen toisistaan, mutta joissain tutkimuksissa niitä tarkastellaan samassa luokassa. Asteikon keskivälin painottamisella tarkoitetaan sitä, että arvioija käyttää vain tasoja asteikon keskiväliltä hyödyntämättä asteikon kumpaakaan ääripäätä. Samojen tasoarvioiden tai pistemäärien käyttäminen puolestaan kuvaa sitä, miten arvioijien antamat arviot eroavat toisistaan. Neljäs kategoria liittyy taas arvioijien väliseen yhdenmukaisuuteen, jota pidetään laadukkaan arvioinnin tunnusmerkkinä.

Kirjoittamisen arvioinnin luotettavuuteen liittyvissä tutkimuksissa on osoitettu, että esimerkiksi arvioijan mielialalla tai suhtautumisella arvioitavan tekstin aiheeseen on vaikutusta hänen tekemään arviointipäätökseen. On myös tehty päätelmiä siitä, että eri arvioijat edustavat erilaisia arviointikulttuureja ja näin ollen heillä on erilaisia käsityksiä arvioitavasta taidosta: jotkut tarkastelevat erityisesti tekstin muodollisia piirteitä, kun taas toisten huomio kiinnittyy tekstin jäsentämiseen ja sisältöön (Berge 2002; Tarnanen 2010).

5.2.1 Arvioinnin ja palautteen antamisen eroista

Kirjallisuudessa arviointi ja palautteen antaminen linkittyvät usein yhteen. Palautteen antamista voidaan kuvata oppimisen moottoriksi, jolla viitataan oppimisen ohjaamiseen, tavoitteisuuteen ja itseluottamuksen lisäämiseen (Atjonen 2007, 88). Kuitenkaan palautteen ja arvioinnin ero ei ole aina selvä, sillä palaute sisältää usein arviointia ja arviointi taas voi joskus olla ainoa kirjoittajan saama palaute (Svinhufvud 2007).

Murtorinne (2005, 89) käyttää termiä arviointiprosessi, jonka tavoitteena on ohjata, tukea ja kehittää oppimista. Myös Linnakylä (1994, 33) kuvaa, että arviointi voi olla usein opettajalta saatua palautetta, joka voi kohdistua tavoitteiden, prosessin tai lopullisen tuotoksen arviointiin.

Elbow (2000, 397) taas erottaa toisistaan arvioinnin, palautteen ja numeroiden antamisen. Palaute (feedback) on näistä suurin kategoria. Arviointi (evaluation) luokitellaan palautteen yhdeksi alalajiksi tai toisaalta se voi olla myös yhdenlaista palautetta. Numeroiden antaminen (grading) on puolestaan arvioinnin kapea alalaji. Näistä palaute on kaikkein välttämättömintä oppimisen kannalta. Sen sijaan summatiivisen arvioinnin yhteydessä itsearviointi ja numeroiden antaminen ovat palautetta merkittävämmässä roolissa. Svinhufvud (2007, 64) toteaa, että palautteen antamisen ja arvioinnin välinen ero on tärkeä ymmärtää, mutta niitä ei voi täysin erottaa toisistaan. Hän tarkentaa, että kirjoittamisen arvioinnissa palautteen ja arvioinnin perustavanlaatuinen ero on se, että palaute kohdistuu yleensä keskeneräiseen tekstiin. Palaute on siis usein kirjoitusprosessin yksi vaihe, ja sen tavoitteena on kirjoittajan ja prosessin tukeminen sekä tekstin kehittäminen. Arviointi puolestaan kohdistuu yleensä kirjoitusprosessin jälkeen valmiiseen tekstiin. Sen tavoitteena on arvioiminen ja arvottaminen, hyvien ja huonojen puolien erittelemine.

Murtorinne (2005) tuo esille sen, että kirjoittamisen arviointi kohdistettiin usein lopulliseen tekstiin ennen kuin prosessinomainen kirjoittaminen valtasi alaa. Prosessinomaisen kirjoittamisen myötä oppilaalla on mahdollisuus saada arvio jo tekstin luonnosteluvaiheessa ja näin jo työskentelyvaiheessa pohtia omia kirjoittamisen strategioitaan ja niitä valintoja, jotka hän hyväksyy viimeisteltyyn tekstiinsä. Tällä tavalla oppilas oppii tiedostamaan sen, millaisten prosessien kautta hän on päätenyt lopulliseen tekstiin ja pystyy näin seuraavalla kerralla hyödyntämään oppimaansa. Arvioinnin kohdistaminen kirjoittamisprosessiin vastaa myös konstruktivismiin perustuviin arviointikäsitteisiin.

Koulukirjoittamiseen liittyvää palautteen antamista on tutkittu etenkin kansainvälisesti paljon. Tutkimustulosten viesti pelkistettynä on se, että oppijan saamalla palautteella on keskeinen merkitys hänen oppimisprosessissaan (ks. esim. Hattie & Timperley 2007;

Parr & Timperlay 2010). Esimerkiksi Petersonin ja McClayn (2010) tutkimustulokset osoittavat, että erityisesti positiivisella ja kannustavalla suullisella palautteella on vaikutusta oppilaiden itsetunnon ja motivaation vahvistumiseen. Lisäksi palautteen avulla on mahdollista tukea ja kehittää oppilaan kirjoitustaitoa. Myös Nugrahenny (2007, 38) tuo esille sen, että oppilaan saama palaute vaikuttaa hänen suhtautumiseensa ja motivaatioonsa kirjoittamista kohtaan. Oppimista edistävästä palautteen antamisesta voi saada kokonaiskuvan tutustumalla esimerkiksi Hattien & Timperlayn (2007, 87) kehittämään palautemalliin. Tässä mallissa palaute voi tehtävän ja suoritusprosessin lisäksi koskea myös positiivisessa mielessä oppijan persoonaa ja itsesääteilykykyä. Mallin mukaan tehokas palaute huomio aina kolme näkökulmaa: tavoitteiden asettamisen (Feed Up), palautteen suorituksesta työstä (Feed Back) ja jatkoa varten ohjaavan palautteen (Feed Forward).

Huomionarvoista on toki myös se, että palautteesta voi olla oppijalle hyödyn sijasta haittaa. Askew & Lodge (2000, 7) kuvaavat ”tappajapalautteeksi” sellaista, tyypillisesti kirjoittamisesta saatua palautetta, josta oppijalle on enemmän haittaa kuin hyötyä. Tällaisen palautteen sisältö ei linkity oppijan omaan ajatteluun, eikä palautteen antaja keskustele palautteen saajan kanssa. Lisäksi tappajapalautetta kuvaa sen runsas määrä. Elbow (2000, 358) kommentoi myös palautteen määrää ja toteaa, että oppija ei kykene sisäistämään kuin muutaman kriittisen kommentin tuottamastaan yksittäisestä tekstistä. Samansuuntaisia ovat myös Svinhufvudin (2007, 71–72) näkemykset liiallisesta palautteesta. Ekström (2011) puolestaan on selvittänyt, että opettajan on hallittava tunneälyyn liittyviä taitoja ja osattava arvioida, kuinka paljon hän voi antaa tekstistä palautetta niin, että opiskelijan motivaatio tekstin prosessointiin säilyy. Ekströmin mukaan hyvä palaute keskittyy tarkasti tekstin kirjoitusprosessin vaiheen kannalta oleellisiin huomioihin.

Tässä tutkimuksessa opettajan antama palaute on seurausta arvioinnista, ja se nähdään yhdeksi opettajan ohjauskäytänteeksi, jonka avulla pyritään edistämään oppilaan oppimista. Tässä tutkimuksessa opettajan antama numeroarvosana on arvioinnin näkyväksi tuomista ja kuvastaa sitä, millaiseksi opettaja on tekstin arvottanut, vaikkakin numeroarvosanan itsessään voidaan ajatella sisältävän tietynlaisen palautteen. Tässä tutkimuksessa mielenkiinto palautteen antamisessa kohdistuu siihen, missä muodossa

opettaja antaa oppilaille palautetta kirjoittamisesta. Näin ollen huomiot, joita opettajat ovat kirjanneet oppilaiden teksteihin, nähdään yhdeksi kirjallisen palautteen muodoksi. Palaute voi lisäksi olla suullista, jonka on tutkittu olevan kirjallista palautetta tehokkaampaa. Suullisen palautteen teho perustuu palautteen nopeuteen ja siihen, että oppilas kykenee hyödyntämään sitä jo oppimisprosessin aikana. Suullinen palaute mahdollistaa myös vastavuoroisen viestinnän, koska oppilas voi näin ollen kysyä tai kommentoida hänelle annettua palautetta. (Atjonen 2007, 89–90; Stagg Peterson & McClay 2010.)

5.2.2 Tekstien arviointia ohjaavien huomioiden jaottelua

Richard Straub ja Ronald F. Lunsford (1995) ovat tutkineet Svinhufvudin (2007, 76–81) mukaan kattavasti opettajien antamaa kirjallista palautetta ja kehittäneet aikaisempien tutkimustuloksiin ja teorioihin perustuvan mallin, jonka avulla voidaan luokitella niitä tekstin piirteitä, joista palautetta voi antaa. Lisäksi he ovat analysoineet palautekommenttien muotoilua. Palautekommentit voivat tämän mallin mukaan kohdistua tekstissä kolmeen tasoon: tekstiin liittyviin, paikallisiin ja tekstinulkoisiin. Näiden kolmen pääryhmän alle voidaan jokaiseen luokitella kolme alaluokkaa. Tässä tutkimuksessa sovelletaan Svinhufvudin (2007, 76–81) tulkinnan mukaan Straubin ja Lunsfordin luokittelua, kun tutkitaan sitä, mihin opettajien huomio teksteissä kohdistuu.

Tutkimuksessa ei kuitenkaan pyritä löytämään vastausta siihen, minkä tyyppistä tai millä keinoin muotoiltua opettajan antama palaute kullakin tasolla on. Sen sijaan tutkimuksen tavoitteena on tarkastella sitä, mihin tekstin piirteisiin opettaja kiinnittää huomiota lukiessaan ja arvioidessaan oppilaiden tuotoksia. Oletuksena on, että oppilaan saama palaute liittyy niihin huomioihin, joita opettaja on tekstistä tehnyt. Näin ollen mallia on perusteltua soveltaa tässä tutkimuksessa. Lisäksi Svinhufvud (2007, 76–81) toteaa, että tämä malli on yksityiskohtaisempi kuin esimerkiksi perinteinen tekstiin liittyvä jaottelu, joka kohdistuu sisältöön ja muotoon tai painottaa liikaa jotain yksittäistä osa-aluetta, kuten oikeinkirjoitusta. Seuraava taulukko havainnollistaa tämän tutkimuksen jaottelua opettajan tekemien huomioiden kohteista.

Taulukko 1. Huomion kohteet tekstissä. (Vrt. Svinhufvud 2007.)

Tekstiin liittyvät huomiot
Sisältö Kokonaisrakenne
Paikalliset huomiot
Paikallinen rakenne Sanavalinnat Oikeakielisyyys ja konventiot
Tekstinulkoiset huomiot
Tehtävänanto Kirjoittajaan kohdistuvat huomiot

Tekstiin liittyvät huomiot

Tähän luokkaan kuuluvat huomiot liittyvät koko tekstiin kokonaisuutena tai ainakin virkkeitä ja kappaleita laajempiin kokonaisuuksiin. Sisältöön liittyvät huomiot kohdistuvat tekstissä ilmaistuihin ajatuksiin, väitteisiin, argumentteihin, ajatuksenkulkuun ja päätelmiin. Huomio ei tällöin kohdistu yksittäisiin sanavalintoihin vaan ylipäätään tekstissä esille tuotuihin ilmaisuihin. Esimerkiksi mielipidetekstissä lukijan huomio voi sisällön osalta kohdistua kirjoittajan väitteisiin ja niiden perusteluihin. Kokonaisrakenteeseen liittyvät huomiot kohdistuvat koko tekstin rakentumiseen, kuten kappaleiden järjestykseen, kappaleiden välisiin suhteisiin sekä aloitukseen ja lopetukseen. Kokonaisrakenteeseen liittyvät huomiot voivat kohdistua tekstin koherenssiin, johdonmukaisuuteen ja painotuksiin. (Straub & Lunsford 1995, Svinhufvudin 2007, 76–81 mukaan.)

Paikalliset huomiot

Koko tekstin tason lisäksi opettajan huomio voi kohdistua tekstin paikalliseen tasoon, jolloin kyseessä on kappale-, virke-, lause- tai jopa sanataso. Ensimmäinen paikallisen

huomion kohde voi liittyä paikalliseen rakenteeseen, joka tarkoittaa virkkeiden, lauseiden ja kappaleiden sisäistä rakennetta. Huomio kiinnittyy usein lauseiden ja virkkeiden rakentumiseen sekä lause- ja virkerakenteiden väliseen yhteyteen, josta on esimerkkinä muun muassa lauseiden rinnastaminen ja alistaminen. Toinen paikallisen tason huomion kohteet liittyvät puolestaan sanavalintoihin: sanojen valintaan lauseessa sekä niiden selkeyteen, taloudellisuuteen tai sopivuuteen. Kolmantena paikallisen tason huomion kohteena ovat oikeakielisyyteen ja konventioihin liittyvät piirteet. Tähän luokkaan kuuluvat ne huomiot, joihin liittyy usein oikein-väärin-jaottelu. Sitä kuvastaa oikeinkirjoitus, välimerkit sekä monet kielioppiin liittyvät piirteet. Lisäksi tähän ryhmään lukeutuvat kaikki tekstin konventioihin liittyvät ominaisuudet, joilla tarkoitetaan esimerkiksi otsikointia ja tekstin ulkoasua, kuten käsialaa. (Straub & Lunsford 1995, Svinhufvud 2007, 76–81 mukaan.)

Tekstinulkoiset huomiot

Edellä kuvattujen kahden ryhmän lisäksi voidaan hahmotella myös kolmas ryhmä, johon kuuluvat tekstinulkoiset huomiot. Tähän luokkaan sisältyvät sellaiset huomiot, jotka ovat luettavan ja arvioitavan tekstin ulkopuolella. (Straub & Lunsford 1995, Svinhufvudin 2007, 76–81 mukaan.) Tässä tutkimuksessa tähän luokkaan kuuluvat tehtävänanto ja kirjoittajaan liittyvät huomiot. Lisäksi tähän luokkaan voisivat kuulua esimerkiksi huomiot liittyen kirjoittajan tai opintokokonaisuuden tavoitteisiin, mutta koska tässä tutkimuksessa arviointi suoritettiin irrallaan opintokokonaisuudessa, tähän ryhmään ei ole tarkoituksenmukaista sisällyttää muita alaluokkia. (Straub & Lunsford 1995, Svinhufvud 2007, 76–81 mukaan.)

Edellä kuvatun palautteen antamiseen liittyvän mallin ja tässä tutkimuksessa siitä tehdyn sovelluksen perusteella voidaan olettaa, että kirjoittamisen ohjaajalta, tässä tapauksessa opettajalta, odotetaan laaja-alaista kirjoittamisen asiantuntijuutta. Opettajalta vaaditaan yksityiskohtaista asiantuntemusta muun muassa kielestä ja sen piirteistä, tekstin rakenteeseen liittyvistä ulottuvuuksista ja oppilaan kirjoitustaidon kehityksestä. (Parr & Timperlay 2010, 71–72). Lienee itsestään selvää, että teknistä kirjoitustaitoa opettelevan oppilaan ei oleteta hallitsevan esimerkiksi tekstin paikallisiin huomioihin liittyviä sisältöjä, kuten virke- ja lauserakenteita tai kappalejakoja (ks.

taulukko 1). Lisäksi opettajalta itseltään vaaditaan selkeää ja ymmärrettävää artikulointi- ja kirjoitustaitoa arvioinnin ja palautteenannon ilmaisemisessa (Parr & Timperlay 2010, 71–72).

5.3 Kirjoittamisen arviointitavat

Perusopetuksen arvioinnin tavoitteista ja periaatteista sekä arvioinnin luokitteluista siirrytään tarkastelemaan tutkielman kannalta keskeistä ilmiötä eli kirjoittamisen arviointia, jota lähestytään kolmen kirjoittamisen arviointitavan näkökulmasta. Näitä arviointitapoja ovat piirrearviointi, analyttinen arviointitapa ja holistinen arviointitapa. (Cooper & Odell 1977; Tarnanen 2002a.) Näitä arviointitapoja kuvataan ja havainnollistetaan myös mielipidekirjoituksen kautta, koska tutkielman toinen tutkimusaineisto koostuu 5. luokan oppilaiden kirjoittamista mielipidekirjoituksista. Arviointiesimerkkeihin liittyvät kriteerit puolestaan viittaavat Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (Opetushallitus 2004).

Ensimmäinen arviointitapa eli piirrearviointi perustuu siihen näkökulmaan, että kirjoittamisella on aina jokin tarkoitus, kuten vaikuttaminen, opastaminen, viihdyttäminen tai tiedottaminen. Arvioinnin tehtävänä on silloin arvioida sitä, miten teksti täyttää tarkoituksensa. (Tarnanen 2002a, 78–79.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2004) määritellään, että vuosiluokilla 6–9 äidinkielen ja kirjallisuuden tavoitteena on laajentaa oppilaan tekstitaitoja lähipiirissä tarvittavista taidoista kohti uusien tekstilajien vaatimuksia. Nämä taidot merkitsevät muun muassa tekstilajitaitoa, joka mahdollistaa eri tarkoituksiin suunnattujen tekstien tunnistamisen, kirjoittamisen ja kriittisen erittelyn (Shore & Mäntynen 2006, 12). Näin ollen piirrearvioinnissa arvioidaan oppilaan tekstilajitaitoja. Esimerkiksi arvioitaessa mielipidekirjoitusta piirrearvioinnin näkökulmasta voitaisiin tarkastella sitä, kuinka hyvin tekstissä tuodaan esille ja perustellaan näkemyksiä sekä kommentoidaan toisten ajatuksia.

Toisen kirjoittamisen arviointitavan eli analyttisen arviointitavan lähtökohtana on kirjoittaminen taitona. Analyttiselle arviointitavalle on tyypillistä kirjoittamistaidon yksityiskohtainen analysointi ja määrittely, jolloin kirjoitustaito puretaan kriteereiksi, kuten sanastoksi, rakenteiksi ja ymmärrettävyydeksi. Tämä arviointitapa tarjoaa yksityiskohtaista palautetta kirjoittajan vahvuuksista ja heikkouksista. (Tarnanen 2002a, 81.) Arvioitaessa mielipidekirjoituksia analyttisesti arviointikriteereinä voisivat olla esimerkiksi sanasto, tekstin jäsentäminen, kirjoittajan äänen kuuluminen, sidosteinen käsiala ja oikeinkirjoituksen perusteet. Tällöin on mahdollista luoda oppijan taidoista eräänlainen profiili, jonka perusteella voidaan ymmärtää paremmin kirjoitustaidon kokonaisuutta (Tarnanen 2002a, 81). Jos teksti on siis sanastoltaan rikas, jäsennelty ja selkeällä käsialalla, kieliopillisesti oikein kirjoitettu, mutta lukijan oma ääni ei juuri kuulu, voidaan opetusta kohdentaa jatkossa omien näkemysten esille tuomiseen ja niiden perusteluun.

Kolmatta kirjoittamisen arviointitapaa kuvataan holistiseksi arviointitavaksi, josta joissain yhteyksissä käytetään nimitystä silmäilevä arviointitapa (Tarnanen 2002a 84–89). Kun analyttisessä arviointitavassa tekstiä arvioidaan kirjoittamistaidon eri kriteerien pohjalta, holistisen arviointitavan mukaan taas tekstiä arvioidaan kokonaisuutena (Cooper 1977, 4). Holistinen arviointi voi tukeutua siihen, että arvioija perustaa arvionsa tekstin yleisvaikutelmaan, tai siihen, että hän arvioi jokaisen kriteerin erikseen. Holistinen arviointitapa eroaa kuitenkin analyttisestä arviointitavasta siinä, ettei arvioija esimerkiksi laske tai pisteytä tekstin vahvuuksia ja puutteita. Kriteerilista on ikään kuin yleinen ohje, joka ohjaa arvioijaa kiinnittämään huomiota tekstin eri piirteisiin, mutta hän ei kuitenkaan tarkastele tekstiä kriteeri kriteeriltä. Vaikka holistisen arviointitavan mukaan arvioijaa rohkaistaan luottamaan yleisvaikutelmaansa ja lukemaan tekstit nopeahkosti läpi, tekstistä syntyvä yleisvaikutelma perustuu subjektiivisuuden sijaan arviointiasteikossa tai -ohjeissa esitettyihin vaatimuksiin. (Tarnanen 2002a, 84–85.) Esimerkiksi Huhta (1993) tuo esille, että holistista arviointia voidaan kuvata pelkillä numeroilla tai sanallisilla ilmauksilla, esimerkiksi *hyvä – kiitettävä*, jolloin arvio perustuu arvioijan subjektiiviseen käsitykseen hyvästä tai kiitettävästä suorituksesta.

Opettajan arviointiprosessi

Arvioinnissa on kyse arvottamisesta: jotakin pidetään parempana suhteessa toiseen (Tarnanen 2002a, 112; Linnakylä & Välijärvi 2005). Kirjoittamisen arvioinnissa arvioinnin kohteena ovat ne taidon ulottuvuudet, joita pidetään suoritusta parantavina tai heikentävinä. Oppilasarviointi ei kuitenkaan ole sattumanvaraista, vaan yleensä se perustuu yhteisesti sovittuihin kriteereihin, esimerkiksi hyvän osaamisen kriteereihin. (Tarnanen 2002a, 112.) Niiniluodon (1994, 178) mukaan yksilön luotettavimmat arvostukset tulevat näkyviin niissä valinnoissa, joita hän joutuu tekemään elämänsä todellisissa tilanteissa. Näin ollen opettajan tekemät arviointipäätökset esimerkiksi hyvän osaamisen kriteereihin vedoten ovat perusteltavissa ja selkeämmin osoitettavissa kuin jokapäiväisen elämän valintapäätökset, vaikka arviointiin liittyynee paljon myös sellaista, mikä arvioijalle on tiedostamatonta tai mitä hän ei yhteisistä kriteereistä huolimatta pysty sanallistamaan (Tarnanen 2002a, 112).

Opettajan arviointiprosessissa, tämän tutkimuksen näkökulman mukaan kirjoittamisen arviointiprosessissa, tavoitteena on tehdä päätös luetun tekstin arviosta. Tekstin mekaaninen läpilukeminen tai silmäily ei vielä johtane päätökseen, vaan opettaja käy arviointiprosessissaan läpi monia vaiheita. Opettaja voi lukea tekstiä jaksoissa, koko tekstin useaan kertaan, joitakin osia uudelleen, ja jokaiseen lukemisjaksoon voi liittyä päätöksiä valmistelevia, vahventavia tai heikentäviä vertailuja. Ensimmäisellä lukukerralla opettaja voi kiinnittää huomiota johonkin tiettyyn tekstin piirteeseen siitä huolimatta, arvioiko hän holistisella vai analyttisellä tyylillä. Tällainen piirre voi olla esimerkiksi käsiala. Jos opettaja ensimmäisen lukukerran jälkeen ei ole vakuuttunut omasta arviostaan, hän todennäköisesti lukee tekstin uudelleen ja keskittyy tällä lukemiskerralla johonkin muuhun, esimerkiksi kappalejakoon tai sisällön osalta mielipiteiden perusteluun. (Tarnanen 2002a, 115.)

Toisen lukemiskerran jälkeen opettaja voi ajatella, että oppilas hallitsee kappalejaon ja osaa perustella mielipiteensä niin, että hyvän osaamisen kriteerit tulevat täytettyä. Toisaalta opettaja voi olla sitä mieltä, että oppilaan oikeinkirjoitukseen liittyvä osaaminen ei kirjoitetun tekstin perusteella yllä samaan. Jos opettaja arvottaa oikeinkirjoituksen muita tärkeämmäksi piirteeksi, hän saattaa laskea oppilaan arvosanaa

hyvästä tyydyttävään. Toisaalta opettajan käytänne voi ollakin se, että hän lukee tekstin vielä kerran läpi, koska ei ole varma päätöksestään. Kolmannella lukukerralla opettaja ehkä huomaa, että teksti täyttää erinomaisesti tehtävänannon, jolloin oikeinkirjoitus ei painotu niin merkittävästi ja hän päätyykin arvosanaan kahdeksan. Lukemiskertojen määrään vaikuttaa esimerkiksi se, kuinka kokenut arvioija on. Arviointiin rutinoituneella opettajalla arviointiprosessi on nopeampaa ja hän saattaa myös tuntea päätöksensä varmemmaksi kuin vasta työnsä aloittanut opettaja. Kuitenkin kokeneenkin arvioijan työhön ainakin jossain määrin kuuluu myös epävarmuus, joka käytännössä näkyy esimerkiksi siinä, että opettajat käyttävät plussia ja miinusia numeroarvosanan perässä. (Milanovic, Saville ja Shuhong 1996, 95; Tarnanen 2002a, 115.)

Opettajan arviointiprosessiin näyttää liittyvän ainakin neljä epävarmuustekijää. Näistä ensimmäinen kuvaa ajatusta siitä, että arvioitavalle olisi olemassa vain yksi oikea arvio. Jos arviointikriteerit eivät yksiselitteisesti kuvaa suoritusta, opettaja voi kokea vaikeuden henkilökohtaisena osaamattomuutena määritellä ”oikea arvio” tai sitten hän kenties asettaa kriteereille liikaa vaatimuksia, ikään kuin niiden avulla voitaisiin kuvata tarpeeksi tarkasti kaikkia mahdollisia suorituksia. Toinen epävarmuustekijä liittyy opettajan huoleen siitä, pysyykö hän linjassa muiden arvioijien kanssa. (Tarnanen 2002a, 115–116). Tällainen epävarmuus voi syntyä opettajalle, joka arvioi ensimmäistä kertaa ylioppilaskokelaiden tekstejä. Kolmantena epävarmuustekijänä nähdään arvion oikeudenmukaisuus, joka liittyy eettisiin kysymyksiin. Oikeudenmukaisuus korostuu erityisesti sellaisissa arviointitilanteissa, joissa arvioija ei tiedä mitään arvioitavasta. Neljäs epävarmuustekijä puolestaan koskee arvioijan tietoisuutta omista mieltymyksistään sekä tunne- ja vireystiloistaan. Kun opettaja tiedostaa väsymyksensä tai ärsyyntymisensä vaikutuksen, sen paremmin hänen on mahdollista estää niiden vaikutus arvioon. Toisaalta niiden tiedostaminen voi myös aiheuttaa epävarmuutta ja voimattomuutta. (Tarnanen 2002a, 115–116.)

Tarnanen (2002a) on tutkinut suomi toisena kielenä -opettajien kirjoittamisen arviointiprosessia. Tutkimuksessa oli mukana 17 arvioijaa ja 247 aikuista suomi toisena kielenä -oppijaa, joista jokainen kirjoitti kolme tekstiä. Arvioijat arvioivat samojen kirjoittajien suorituksen kolmesti. Ensimmäisellä arviointikierröksellä arvioijilla oli käytössään kuusiportainen asteikko, jonka sisällön arvioijat itse määrittelivät. Toisella ja

kolmannella arviointikierröksellä arvioijat käyttivät Euroopan neuvoston viitekehukseen perustuvaa holistista kirjoittamisen asteikkoa, joka on niin ikään myös kuusiportainen. Arvioijat haastateltiin kunkin arviointikierröksen päätyttyä.

Tarnasen (2002a) tutkimuksen aineisto koostui niin määrällisestä kuin laadullisestakin osuudesta. Kvantitatiivisin metodein tarkasteltiin arvioijien välistä yhdenmukaisuutta ja johdonmukaisuutta heidän arvioidessaan suomi toisena kielenä -oppijoiden kirjoittamia tekstejä. Kvalitatiivisessa osassa puolestaan tarkasteltiin arvioijien käsityksiä niin arvioitavista teksteistä, arviointiprosessista kuin arvioijien omasta toiminnastakin. Lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen näkökulman keskinäistä vuorovaikutusta.

Tarnasen (2002a) tutkimuksen mukaan arvioijat arvioivat suorituksia varsin yhdenmukaisesti riippumatta arviointiasteikosta, mutta arvioijien sisäisessä johdonmukaisuudessa oli kuitenkin jonkin verran vaihtelua. Tutkimuksesta kävi ilmi, että arvioijilla on ikään kuin kaksi käsitystasoa kirjoittamisesta: 1) yleinen kirjoittamiskäsitys ja 2) rakennekeskeinen, arvottava kirjoittamiskäsitys. Rakenteisiin tukeutumisen ei liene Tarnasen (2002a) mukaan mitenkään epätavallista, koska niihin on helppo ottaa kantaa niiden konkreettisuuden, hierarkkisuuden ja opetuksessa olevan aseman vuoksi. Tutkimuksessa selvisi myös, että arvioijasta on löydettävissä erilaisia lukijatyyppejä: toisessa päässä on asiantuntija-arvioija, joka perustelee arviointiaan tiedolla ja kokemuksella kirjoittamisesta ja sen arvioinnista, kun taas toisen pään lukijatyyppin arviointiperustelu nojaa enemmänkin tunnetilaan, muun muassa siihen, kuinka mielekkäänä arvioija kokee tekstin lukemisen. Siihen, mikä lukijatyyppi on etualalla, vaikuttaa arvioijan vireys- ja tunnetila sekä se, miten hän pystyy sitä ohjaamaan.

Tarnasen (2002a) tekemät tutkimushaastattelut vahvistivat käsitystä siitä, että arviointiin liittyy aina epävarmuuden tunteita arvioinnin oikeudenmukaisuudesta – arvioijaa voi näin kuvata inhimilliseksi lukijaksi. Näiden epävarmuuden tunteiden takia arviointiprosessin aikana ja sen jälkeenkin arvioijassa voi ilmetä pientä stressiä. Toisaalta epävarmuus voi myös ylläpitää arvioijan tarkkaavaisuutta. Tarnasen (2002a)

mukaan epävarmuuden käsitteleminen luonnollisena osana arviointiprosessia voi auttaa kääntämään sen negatiiviset vaikutukset arviointiprosessia tukevaksi.

Luvussa 5 on kuvattu niitä tekijöitä, jotka ovat läsnä opettajan arviointityössä. Nämä tekijät voivat olla niin kulttuurisia, koulutuksellisia kuin arvioijasta itsestäänkin johtuvia. Lisäksi on tuotu esille arvioinnin ja palautteenantamisen eroja ja yhtäläisyyksiä sekä esitetty tutkimustulosten perusteella sitä, millaista on oppimista edistävä palaute. Tarkastelun kohteena on myös ollut opettajan kirjoittamisen arviointiprosessi ja ne teksteistä tehdyt huomiot, joilla opettajat perustelevat arviotaan.

6 Tutkimuksen toteutus

6.1 Tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella sitä, millaisia käsityksiä luokanopettajilla ja äidinkielen ja kirjallisuuden aineenopettajilla on kirjoittamisesta ja sen arvioinnista. Tätä selvitettiin tutkimalla opettajien arviointiin liittyviä käytänteitä, kuten miten opettajat arvioivat oppilaiden tekstejä, millaisiin tekstin piirteisiin opettajat kiinnittävät huomiota ja millä keinoin opettajat ilmaisevat arviointinsa oppilaalle. Lisäksi tutkittiin sitä, miten opettajat perustelevat tekstille antamaansa numeroarvosanaa. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää sitä, miten opettajat kuvailevat antamiaan arvosanoja kouluasteikolla 4–10. Lisäksi tavoitteena oli vielä vertailla luokanopettajien ja äidinkielen ja kirjallisuuden aineenopettajien käsityksiä kirjoittamisesta ja sen arvioinnista.

Tämän tutkimuksen tutkimuskysymykset tarkentuivat tutkimusprosessin aikana. Tällaisessa laadullisessa tutkimuksessa tutkimussuunnitelma voi elää tutkimusprosessin aikana. Se tarkoittaa osittain sitä, että laadullisilla menetelmillä saavutetaan ilmiöiden prosessiluonne. Laadullisessa tutkimuksessa tulkinta jakautuu koko tutkimusprosessiin, eikä sitä ole aina helppo pilkkoa toisiaan seuraaviin vaiheisiin. (Eskola & Suoranta 1998, 16.) Myös Hirsjärvi ym. (2010, 126) toteavat, että laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen tavoitteet saattavat muuttua tutkimuksen edetessä. Tässä tutkimuksessa etsittiin vastausta seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Millaisia käsityksiä kirjoittamisesta ja sen arvioinnista on luokanopettajilla ja äidinkielen ja kirjallisuuden aineenopettajilla?

- Millaisia huomioita opettajat tekevät oppilaiden teksteistä?
- Kuinka samansuuntaisia luokanopettajien ja äidinkielen ja kirjallisuuden aineenopettajien käsitykset ovat peruskoulun kirjoittamisen opetuksesta?

2. Miten luokanopettajat ja äidinkielen ja kirjallisuuden aineenopettajat arvioivat oppilaiden tekstejä?

- Millaisia kirjoittamisen arviointitapoja opettajat käyttävät?
- Miten opettajat perustelevat arviointiaan?
- Kuinka samansuuntaisia luokanopettajien ja äidinkielen ja kirjallisuuden aineenopettajien antamat numeroarvosanat ovat?

6.2 Tutkimusaineisto

Tutkimusaineisto koostui kahdesta osasta: 5. luokan oppilaiden kirjoittamista mielipideteksteistä sekä viiden luokanopettajan että kolmen äidinkielen ja kirjallisuuden aineenopettajan haastattelusta. Kaksiosaiseen tutkimusaineistoon päädyttiin kahdesta syystä. Ensinnäkin tavoitteena oli selvittää sitä, millaisia arviointi- ja palautteenantotapoja opettajat käyttävät arvioidessaan oppilaiden tekstejä. Opettajien arvioimien tekstien kautta tutkittiin sitä, millaisia huomioita opettajat tekevät oppilaiden teksteistä ja millaisia merkintöjä opettajat kirjaavat oppilaiden teksteihin. Toiseksi tavoitteena oli selvittää sitä, millaisia käsityksiä opettajilla on kirjoittamisesta ja sen arvioinnista sekä miten opettajat perustelevat arviointikäytänteitään. Näin ollen tutkimuksessa päädyttiin hyödyntämään myös teemahaastattelua tiedonkeruumuotona, koska se on perusteltu menetelmä nimenomaan tällaisessa asetelmassa, kun halutaan syventää saatavia tietoja ja pyytää esitetyille mielipiteille perusteluja (Hirsjärvi & Hurme 2011, 35). Seuraavaksi kuvataan tutkimusaineisto, joka kerättiin joulukuun 2011 ja maaliskuun 2012 välisenä aikana.

Tutkimusaineistoon valittiin oppilaiden kirjoittamat mielipidetekstit siksi, koska Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) määritellään äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen keskeiseksi sisällöksi Puhe-esitysten ja kirjoitusten laatiminen -otsikon alla mielipiteen ilmaisu ja perusteleminen vuosiluokilla 3–5. Vaikka yleisen käsityksen mukaan alakoulun äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla tuotettu kirjoitelma on tyypillisesti juonellinen tarina, koulukirjoittamisen tavoitteena on, että oppilas pystyy tuottamaan erilaisia tekstejä (ks. Luukka 2004a; 2004b; 2004c, Opetushallitus 2005). Alakoululaisten mielipideteksteihin liittyvää tutkimusta ei ole Suomessa tehty juuri lainkaan. Näin ollen tutkimusaineistoksi päädyttiin valitsemaan mielipidetekstit. Kuitenkaan tämän tutkimuksen tavoitteena ei ollut pureutua siihen, miten opettajat arvioivat mielipidetekstiä tekstilajina vaan luoda katsaus opettajien arviointikäytänteisiin.

Mielipidekirjoitukset teetettiin erään 5. luokan oppilailla, ja tekstejä saatiin yhteensä 24 kappaletta. Oppilaille annetun tehtävänannon määritteli luokanopettaja, millä tähdättiin mahdollisimman autenttiseen kirjoitustilanteeseen. Luokanopettajalle esitettiin toive, että oppilaiden tuotokset olisivat vähintään yhden sivun mittaisia. Luokka-asteeksi valittiin 5. luokka siksi, että äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa sitä kuvataan alakoulun toiseksi nivelkohdaksi. Tämä tarkoittaa ensinnäkin arvioinnissa sitä, että opetussuunnitelmaan on kirjattu kuvaus oppilaan hyvästä osaamisesta 5. luokan päättyessä. Toiseksi alakoulun viimeisen eli 6. luokan ja yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tavoitteet ja sisällöt on ryhmitelty yhteen opetussuunnitelmassa. Aineisto linkittyy tältä osin siis selkeästi tavoitteineen, sisältöineen ja arviointeineen alakoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opetukseen.

Oppilaiden kirjoittamista tuotoksista valittiin kuusi tutkijoiden eritasoisiksi arvioimaa tekstiä, jotka lähetettiin haastateltaville arvioitavaksi vähintään viikkoa ennen haastattelua. Valitut tekstit olivat sisällöltään ja oikeinkirjoitukseltaan eritasoisia. Tekstien kirjoittajat nimettiin uudestaan anonyymiteetin varmistamiseksi. Tyttökirjoittajien tekstejä kutsutaan tässä tutkimuksessa Emmiin, Lotan ja Sannan teksteiksi. Poikakirjoittajat taas nimettiin tutkimusta varten Jariksi, Oskariksi ja Petteriksi.

Haastateltavia ohjeistettiin arvioimaan tekstit, kuten he arvioisivat omien oppilaidensa tekstejä (ks. liite 1). Heitä pyydettiin lisäksi antamaan jokaisesta tekstistä numeroarvosana ja kirjallinen arvio niin tekstin vahvuuksista kuin kehittämistarpeistakin. Haastateltavat saivat tekstien lisäksi sen tehtävänannon, jonka viidesluokkalaiset kirjoittajat olivat saaneet (ks. liite 3). Haastateltaville annettu arviointiohjeistus osoittautui jokseenkin epätarkaksi tai haastavaksi, koska kaikki haastateltavat eivät olleet arvioineet tekstejä annetun ohjeistuksen mukaan. Tähän näkökulmaan palataan tämän pääluvun lopussa.

Tutkimusaineiston toinen osa koostui kahdeksasta haastattelusta, joista viisi haastateltavaa oli luokanopettajia ja kolme äidinkielen ja kirjallisuuden aineenopettajia. Haastateltavat valittiin mukavuusotannalla Keski-Suomesta ja Pirkanmaalta. Mukavuusotannalla kuvataan vähän resursseja vaativaa otantamenetelmää, jossa osallistujiksi valitaan helpoiten saatavilla olevat osallistujat (Robson 1994). Haastattelut toteutettiin teemahaastattelun periaatteella, jota kuvastaa se, että haastattelun aihepiirit ja teema-alueet ovat tiedossa, mutta kysymysten järjestystä ja muotoa ei ole määritelty tarkasti (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara 2009, 208).

Teemahaastattelussa eli puolistrukturoidussa haastattelussa etukäteen valitut teemat perustuvat tutkimuksen viitekehukseen eli tutkittavasta ilmiöstä jo tiedettyyn. Teemahaastattelun tavoitteena on löytää merkityksellisiä vastauksia tutkimuksen tarkoituksen ja tutkimuskysymysten mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi 2011, 75). Teemoihin perustuva haastattelurunko oli suunniteltu etukäteen. Haastateltavat myös tiesivät enakkoon haastattelun keskeiset teema-alueet. Haastattelut pohjautuivat opettajien arvioimiin mielipidekirjoituksiin, jotka olivat mukana haastattelutilanteissa. Opettajat kuvasivat mielipidekirjoituksiin liittyvää arviointiprosessiaan, ja näiden kuvausten pohjalta opettajille esitettiin lisäkysymyksiä ja selvennyksiä ja heitä pyydettiin kuvaamaan ajatuksiaan liittyen kirjoittamiseen ja sen arviointiin. Kaikille haastateltaville ei siis esitetty samoja kysymyksiä samassa sanamuodossa, eikä kysymysjärjestys ollut myöskään sama kaikissa haastatteluissa.

Haastatteluiden kesto vaihteli 41,20 minuutista 69,49 minuuttiin, ja litteroitua haastattelumateriaalia on yhteensä 7 tuntia 46 minuuttia ja 32 sekuntia. Haastattelut

tehtiin helmi–maaliskuussa 2012 opettajien työpaikoilla lukuun ottamatta kahta haastattelua, joista toinen tehtiin opettajan kotona ja toinen Jyväskylän yliopiston tiloissa. Haastattelutilanteen alussa opettajat täyttivät tutkimuslupakaavakkeen.

Tässä tutkimuksessa käytettiin karkeaa litterointitapaa, sillä tämän tutkimuksen kannalta litteroidessa tärkeintä oli, että kaikki puhutut lauseet ja virkkeet saatiin kirjoitettua ylös. Koska tässä tutkielmassa ei ollut tarkoitus tutkia kieltä ja sen vivahde-eroja, ei ollut tarpeen käyttää myöskään litteroinnin erikoismerkkejä. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Sen sijaan litteroinnissa käytettiin vain muutamia tutkijoiden yhdessä sopimia merkintöjä taukojen ja epäselvien kohtien merkitsemiseen. Lyhin ajastauko merkittiin tekstiin pilkulla (.), hieman pidempi tauko pisteellä (.) ja vielä tätäkin pidempi tauko kahdella pisteellä (..). Epäselvä kohta merkittiin tekstiin hakasulkein [--]. Mikäli haastatteliija puhui haastateltavan kanssa samanaikaisesti, merkittiin kohta joko käyttäen sulkumerkintää (--) tai epäselvän kohdan merkintää [--]. Jos päällepuhutusta kohdasta sai litteroidessa selvää, käytettiin sulkumerkintää (--). Tällöin toisen puhujan kommentti kirjattiin sulkuihin ja toisen varsinaiseen litterointitekstiin. Lisäksi esimerkiksi kohdat, joissa haastateltava nauroi tai haukotellen ilmaisi sanottavansa, merkittiin tekstiin tähtimerkkien väliin, kuten esimerkiksi *naurahaen*. Tällaiset huomiot kirjattiin ylös, jotta analyysivaiheessa osattiin keskittyä olennaisiin asioihin ja jättää vähemmälle huomiolle tai kokonaan huomiotta esimerkiksi sarkastisesti esitetyt lausahdukset, jotta ne eivät vääristäisi tutkimustuloksia. Tämän tutkielman tulosluvussa merkintä - - tarkoittaa sitä, että litteroidun haastattelutekstin keskeltä on jätetty jokin tutkimuksen kannalta epäolennainen kohta pois.

6.3 Kuvaus haastateltavista

Kahdeksasta haastatellusta opettajasta viisi on alakoulun luokanopettajaa, jotka opettavat tällä hetkellä alakoulun luokka-asteilla 3–6. Luokanopettajista käytetään nimiä Henri, Mika, Pekka, Saija ja Ulla. Äidinkielen ja kirjallisuuden aineenopettajia tutkimuksessa oli kolme, ja heitä kutsutaan Anneksi, Kirsiksi ja Tuulaksi. Kaikki tutkimuksen aineenopettajat opettavat äidinkieltä ja kirjallisuutta yläkoulussa luokka-

asteilla 7–9. Haastattelutilanteessa opettajilta kysyttiin taustatietona se, minä vuonna he ovat valmistuneet. Valmistumisvuosi kuvaa melko hyvin työvuosien määrää. Luokanopettajista pisimpään opettajina ovat työskennelleet Ulla ja Pekka. He ovat valmistuneet luokanopettajiksi vuonna 1977. Ulla ja Pekka opettavat molemmat kyläkoulussa yhdysluokkaa. Ulla on omien sanojensa mukaan aina ollut kiinnostunut äidinkielestä oppiaineena ja suorittanut opiskeluaikaan approbaturin verran äidinkielen opintoja. Pekka sen sijaan kertoi kokeneensa oppilaiden mielipidetekstien arvioinnin vaikeaksi, sillä hän ei ollut omilla oppilaillaan vastaavia tekstejä teettänyt.

Mika on valmistunut luokanopettajaksi vuonna 1984. Hän on opettanut urallaan kaikkia luokka-asteita ensimmäisestä kuudenteen. Mikan mukaan kuuden vuoden jatkumo mahdollistaa hyvän oppilaan tuntemuksen ja sitä kautta yksilöllisen arvioinnin. Saija on valmistunut luokanopettajaksi vuonna 1998. Hän on opettanut pääasiassa vuosiluokkia 3–6. Saija kuvaili itseään humanistiksi, joka kannustaa lapsia omaan ajatteluun. Haastateltavista Henrillä on vähiten työkokemusta. Hän on valmistunut luokanopettajaksi vuonna 2008 ja työskennellyt sen jälkeen pääasiassa viidennen ja kuudennen luokan oppilaiden kanssa.

Tuula on valmistunut vuonna 1982 äidinkielen ja kirjallisuuden aineenopettajaksi. Hän on työskennellyt nyt taas runsaat kymmenen vuotta äidinkielen ja kirjallisuuden aineenopettajana oltuaan välillä lähes vuosikymmenen muissa tehtävissä. Tuula kritisoi koulukirjoittamisessa erityisesti oikeinkirjoituksen liiallista painottumista. Haastateltavista Anne ja Kirsi ovat molemmat valmistuneet äidinkielen ja kirjallisuuden opettajiksi 1990-luvun lopulla. Kirsi on valmistunut vuonna 1998 pääaineenaan suomen kieli. Hän on opettanut sen jälkeen sekä yläkoulussa että lukiossa. Kirsi pitää kirjoittamista yhtenä äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen vaikeimmista opetettavista osa-alueista. Anne on valmistunut aineenopettajaksi vuonna 1999. Siitä saakka hän on työskennellyt yläkoulussa opettaen äidinkieltä ja kirjallisuutta vuosiluokille 7–9. Lisäksi hän on joitain vuosia opettanut nykyisessä koulussaan suomea toisena kielenä.

6.4 Menetelmät

Tämän tutkimuksen haastatteluanalyysin tavoitteena oli löytää vastauksia siihen, millaisten käsitysten ja ajattelutapojen kautta opettajat arvioivat oppilaiden kirjoitustaitoa. Kyseessä on laadullinen tutkimus, joka pyrkii nimenomaan ymmärtämään yksilöiden kokemusmaailmaa (ks. esim. Patton 2002, 11–12). Varsinaiseksi haastatteluanalyysia ohjaavaksi menetelmäksi soveltuu fenomenografinen tutkimusote, joka tutkii ihmisten erilaisia käsityksiä ympäröivästä maailmasta ja sen tavoitteena on kuvailla, analysoida ja ymmärtää erilaisia käsityksiä ilmiöistä sekä käsitysten keskinäisistä suhteista (Järvinen & Järvinen 2004, 83; Huusko & Paloniemi 2006, 163). Fenomenografisessa tutkimuksessa hyödynnetään erilaisia kirjalliseen muotoon muokattuja aineistoja, jotka tässä tutkimuksessa ovat haastattelulitteraatioita. Fenomenografisen tutkimusotteen avulla on mahdollista tutkia sitä, kuinka opettajat ensinnäkin käsitteellistävät kirjoittamista ja siihen liittyvää arviointia. Toiseksi tutkimusote mahdollistaa opettajien kuvausten kategorisoinnin, jonka avulla on mahdollista tarkastella kuvaustapojen välisiä suhteita. (Marton 1982.)

Fenomenografisen tutkimusotteen ensimmäisenä keskeisenä piirteenä on niin sanottu perspektiivin valinta. Ensimmäisen asteen perspektiivi kuvaa orientoitumista ympäröivään maailmaan, josta tehdään päätelmiä. Toisen asteen perspektiivissä pureudutaan fenomenografian ytimeen eli orientoitutaan ihmisten käsityksiin ympäröivästä maailmasta ja näistä käsityksistä puolestaan tehdään päätelmiä. Käsitykset kuvaavat sitä, millaisia merkityksiä yksilö antaa jollekin ilmiölle. Kolmas fenomenografisen tutkimusotteen keskeinen piirre on se, että tutkimusaineiston pohjalta tehtävät kategorisoinnit kattavat koko vastausten variaation ja syntyvät niistä ilmaisuista, joilla ihmiset kuvaavat havaintojaan ja käsityksiään. Näin syntyvät kategoriat ovat jo sinänsä tutkimuksen tuloksia (Järvinen & Järvinen 2004, 83).

Tämän tutkimuksen toteutus noudatti Michael Uljensin (1989) kuvaamaa fenomenografisen tutkimusotteen kuutta käytännöllistä vaihetta. Ensimmäisessä vaiheessa tutkittava ilmiö rajataan tarkastelun kohteeksi ympäröivästä maailmasta. Tässä tutkimuksessa se tarkoitti tutkijoiden kiinnostusta kuvailla ja analysoida

opettajien laadullisesti erilaisia tapoja käsittää kirjoittamista ja siihen liittyvää arviointia. Toinen vaihe puolestaan sisältää laadulliselle tutkimukselle ominaisia työvaiheita kirjallisuuskatsauksineen ja tutkimuskohteen rajauksineen. Tämä tutkimus rajattiin tarkastelemaan kirjoittamista ja siihen liittyvää arviointia. Näihin kahteen ulottuvuuden pohjalta työstettiin tutkimuksen teoreettinen viitekehys. Kolmas vaihe liittyy aineiston keräämiseen, joka fenomenografisen tutkimusotteen ohjaamana tässä tutkimuksessa suoritettiin haastatteleamalla luokanopettajia ja äidinkielen ja kirjallisuuden aineenopettajia. (Järvinen & Järvinen 2004, 84.)

Neljäs fenomenografisen tutkimusotteen käytännöllinen vaihe liittyy aineiston litterointiin, jota tässä tutkimuksessa on kuvattu jo aiemmin. Viidennessä vaiheessa litteroidut tekstit analysoidaan niin, että kunkin haastattelun tyypillisimmät piirteet ja ominaisluonne pyritään säilyttämään. Käsitelyssä ilmenevien sanontojen yhtäläisyyksien ja erilaisuuksien kartoittamisella pyritään kategorisoimaan laadullisesti erilaisia ryhmiä. (Järvinen & Järvinen 2004, 84.) Tämän tutkimuksen aineiston analyysi eteni prosessimaisesti neljän vaiheen kautta. Ensiksi luotiin yleiskatsaus haastattelulitteraatioihin ja pyrittiin saamaan kokonaiskäsitys teksteistä. Sen jälkeen alettiin tarkastella haastattelurungon ohjaamia teemoja ja ilmauksia sekä valottaa niiden mahdollisia merkityksiä. Haastattelurunkoon kirjattujen teemojen lisäksi nostettiin esille useimpien haastateltavien puheissa toistuvia aiheita. Tässä vaiheessa kirjoittamisesta ja arvioinnista muodostui omat pääkategoriansa, joiden alle tyypiteltiin alakategorioita. Alakategoriat muodostuivat opettajien ilmauksista, ja ne nimettiin tutkijoiden niille antamien merkitysten mukaan. Tutkimusaineiston analyysissä käytettiin ATLAS -nimistä laadullisen aineiston käsittelyohjelmaa.

Kolmanneksi huomio kiinnitettiin tutkimuskysymyksiin, joiden ohjaamina analysointiaineistosta valittiin ne teemat ja ilmaukset, joihin tämä tutkimus pyrkii löytämään vastauksia. Neljänneksi aineisto luettiin kokonaisuudessaan vielä kertaalleen läpi, ja siitä nostettiin alakategorioihin vielä muutamia ilmauksia. Neljännen analyysivaiheen tavoitteena oli ennen kaikkea parantaa tutkimuksen luotettavuutta kahdesta näkökulmasta. Ensinnäkin tavoitteena oli ikään kuin tarkastaa, oliko aiemmissa analyysivaiheissa jäänyt joitain ilmauksia huomioimatta. Toiseksi neljännen

analyysivaiheen tavoitteena oli varmistaa sitä, että yksittäisistä ilmauksista oli huomioitu kaikki tutkimuksen kannalta oleelliset merkitykset.

Uljensin (1989) fenomenografisen tutkimusotteen kuudes käytännöllinen vaihe liittyy analyysin tulosten kirjoittamiseen. Tässä vaiheessa niiden ryhmittelyiden, joita tutkija kehittää, tulisi kuvastaa parhaiten eri ryhmien käsitysten merkityssisältöjä. Näistä ryhmittelyistä käytetään nimitystä kuvauskategoriat, jotka ovat jo sinänsä tutkimustuloksia. (Järvinen & Järvinen 2004, 84–85). Tässä tutkimuksessa pääkuvauskategorioita ohjasivat tutkimuskysymykset ja teoreettinen viitekehys, mutta alakategoriat nousivat osittain aineistosta.

Tämän tutkimuksen toinen aineisto koostui 5. luokan oppilaiden kirjoitelmista, jotka haastateltavat opettajat olivat arvioineet. Aiemmin jo mainittiin, että opettajille annettu arviointiin liittyvä tehtävänanto osoittautui jokseenkin epätarkaksi, koska kaikki opettajat eivät olleet toimineet annetun ohjeistuksen mukaan. Opettajista ainoastaan Kirsi ja Tuula olivat kirjanneet teksteihin kirjoittajille sanallisen arvion. Sen sijaan osa opettajista totesi kirjoittavansa kyllä omien oppilaidensa teksteihin palautetta, mutta ilmeisesti opettajille tekstien mukana lähetetty kommenttilomake sekoitti tehtävänantoa. Tämän vuoksi tekstiaineistosta ei voida tehdä päätelmiä siitä, olivatko kaikki opettajat arvioineet tekstit juuri niin kuin arvioivat omien oppilaidensa kirjoitelmia.

Tekstiaineistosta käytiin läpi ainoastaan ne merkinnät, jotka opettajat olivat kirjanneet oppilaiden teksteihin. Opettajat olivat lisäksi kirjanneet erillisille kommenttilomakkeelle jokaisen tekstin vahvuudet ja kehittämistarpeet. Näillä huomioilla täydennettiin haastatteluanalyysistä saatuja alakategorioita, jotka liittyivät opettajien käsityksiin kirjoittamiseen liittyvästä numeroarvioinnista. Kirsin ja Tuulan jokaisen oppilaan tekstipaperiin kirjaama sanallinen arvio jätettiin analysoimatta tutkimuksen luotettavuuden takia.

7 Tulokset

Tutkielman tavoitteena on saada ymmärrystä siitä, millaisia ajatuksia opettajilla on kirjoittamisesta ja sen arvioinnista koulussa. Luvun 7 ensimmäisessä alaluvussa esitellään sitä, millaisena opettajat mieltävät kirjoittamisen merkityksen ja miten kirjoittamista opitaan ja opetetaan peruskoulussa. Toisessa alaluvussa selvitetään opettajien käsityksiä arvioinnista. Kolmas alaluku kohdentuu numeroarviointiin, sillä se korostui tutkimustulosten analyysissä sekä sen perusteluiden että arvosanojen jakauman näkökulmasta. Tässä tutkielmassa tuloksia ei esitellä tutkimuskysymysten mukaisessa järjestyksessä, sillä se ei palvele tarkoitustaan. Koska opettajien arvio perustuu heidän teksteistä tekemiinsä huomioihin, ei tässä katsottu tarpeelliseksi eritellä huomiota omaksi luvukseen. Opettajien teksteistä tekemät huomiot kulkevat läpi tutkimusluvun. Tämän lisäksi opettajien kustakin tekstistä tekemät huomiot on koottu taulukkoon 3 (ks. luku 7.3.3) opettajien antamien numeroarvosanojen mukaisesti.

7.1 Opettajien näkemyksiä kirjoittamisesta

Kirjoittaminen on haastateltujen opettajien mukaan kompleksinen kokonaisuus, jota on hyvin hankala opettaa. Opettajien näkemyksiä kirjoittamisesta voidaan ryhmitellä esimerkiksi Ivaničin (2004) esittämän jaottelun pohjalta, mutta tämä on hankalaa, sillä käsitys kirjoittamisesta harvoin on yksioikoisen selkeä, vaan ennemmin se muodostuu erilaisten käsitysten yhdistelmästä. Tästä syystä tässä luvussa ei lähdetä jakamaan opettajien kirjoittamiskäsityksiä tiukkoihin kategorioihin, vaan ennemmin pyritään kuvaamaan opettajien kirjoittamiskäsityksiä sellaisina, kun ne ilmenevät heidän puheessaan.

Moni luokanopettaja on haastattelujen perusteella Airaksisen (1997) kanssa pitkälti samaa mieltä siitä, että mekaanisen kirjoitustaidon opettelu vie energiaa ja vasta, kun kirjoittaminen toimii teknisesti, on oppilaan mahdollista alkaa panostamaan sisältöön. Koulussa kirjoittaminen lähtee siitä, että *lapsi saadaan houkuteltua kynän pariin* (Saija). Ja vasta kun tekninen taito on saavutettu, voidaan miettiä seuraavia tavoitteita, kuten sitä, että *osaa kirjoittaa yhdestä asiasta kerrallaan* (Anne). Toisaalta Mika toi esille myös sen, että kun kirjoittamisessa on flow-tila, tulisi lapsen saada kirjoittaa ja vasta myöhemmin palata korjaamaan kieltä, rakennetta ja oikeinkirjoituksellisia seikkoja. Myös Henri näkee sisällön tuottamisen ensisijaisena, sillä kuitenkin *joku näistä virheistä jää pois, ja osa sitten jää loppuelämäks.*

Kaikki aineenopettajat Anne, Kirsi ja Tuula sekä luokanopettajista Saija ja Ulla toivat esiin kirjoittamisen opettamisen vaikeuden. Tuula pitää ajattelun ja kirjoittamisen välistä yhteyttä hyvin vahvana, sillä *sit kun on havainto, sit syntyy lauseita. Jos on jotain päässä sisällä, niin voi tehdä lauseita.* Tuulan mielestä kuitenkin juuri tuon *ajatuksen muotoileminen lauseeksi on kirjoittamisen ydin ja vaikeus.* Saija näkee kirjoittamisen opettamisen olevan hyvin subjektiivista, sillä *kirjoittaminenhan on hyvin tällöinen niinkön et ei siitä oo olemassa semmosta niinku oikeaa totuutta, et kirjottaa voi hirveen monella tapaa hyvin. Tietysti myös väärin voi.* Juuri kirjoittamisen oppimisen ja opettamisen laajuus mietityttää Ullaa, ja Kirsi jatkaa aiheen käsittelyä pohtimalla kirjoittamisen vaikeutta. *Se voi olla yks syy miks se kirjottaminen on hankalaa, koska se tekninen kirjottaminen on tosi hankalaa.* Tuulan mielestä kirjoittamista voi harjoitella, mutta kaikista ei silti tule kirjailijoita:

Kirjoittaminen on vähän semmoista, et sen joko, se on vähän masentava tosiasia, mutta sen joko osaa tai sen joko ei. Et sit jos ei sitä osaa, niin sit sä joudut koko ajan treenaamaan ja päädyt ehkä parhaimmillaan johonkin kasin tasoon.

Kuten Luukka (2004c) myös haastatellut opettajat pitävät kirjoittamista tärkeänä taitona, jota jokainen tarvitsee tänä päivänä vähintään työelämässä. Ullan sanoin: *Koska siitähän meidän pitää lähteä, että ne kasvaa ne lapset tätä elämää varten ja nykypäivänä paitsi että kaikki joutuu jossakin ammattiyhteyksissä.* Vaikka koulumaailman ulkopuolella kirjoittaminen tapahtuu tänä päivänä hyvin pitkälti

koneella, nähtiin käsin kirjoittaminenkin yhä merkityksellisenä. Motoristen taitojen kehittymisen lisäksi käsin kirjoittamisella nähtiin olevan tarvetta edelleen esimerkiksi lomakkeita täytettäessä:

Hyvin paljon muun muassa tämmösissä haku- ja lupapapereissa niin käsin kirjoitetaan, jos niistä ei saa selvää, niin sää sä oot epäonnistunut siinä suhteessa, et saa itseäsi kuulluksi ja vaadituksi palvelua (Mika).

Kuitenkin opettajat joutuvat työssään jatkuvasti miettimään, mikä on oleellista osata kirjoittamisesta nykypäivänä ja kirjoittamisen sisältöjä joudutaan punnitsemaan sen mukaan: *pelkästään sillä et kirjottaa kertomuksia ei pärjää maailmassa, et meidän pitää opetella niin ku muitakin juttuja* (Anne). Monipuolisten tekstitaitojen ja erilaisten tekstilajien kirjoittamisen harjoittelu nähtiin merkityksellisenä nykypäivän koulussa, sillä opettajat mielsivät eri tekstilajien kirjoittamisen sekä oppilaille mielekkäänä että tulevaisuuden kannalta tarpeellisenä taitona (Ivanič 2004, Luukka 2004c). Opettajista suurin osa toi esiin sen, että yhä vallalla oleva käsitys siitä, että koulussa kirjoitetaan vain tarinoita, alkaa olla hieman vanhentunut. Opettajat kertoivat kirjoituttavansa erilaisia tekstejä, joskin Pekka toi esiin sen, että mielipidekirjoitus oli hänelle uusi tekstilaji kouluympäristössä kirjoitettavaksi. Hänkin kuitenkin kertoi tämän tutkimuksen inspiroimana kirjoituttaneensa luokallaan mielipidekirjoituksen ja yllättyneensä oppilaidensa osaamisesta myös tällaisen tekstin kirjoittajina.

7.1.1 Miten kirjoittamista opetetaan ja opitaan?

Kirjoittamisen opettaminen on monen haastatellun mielestä hyvin vaikeaa:

Kirjoittamisen opettaminen on ehkä siinä mielessä kiinnostavaa, että se on mun mielestä vaikein osa-alue. Musta on älyttömän vaikeaa opettaa kirjoittamista, koska siinä on vähän niinku opettaa ajattelua. (Kirsi)

Haastateltavat opettajat kertoivat lähestyvän kirjoittamista eri näkökulmista: se voi olla nopea kirjoitusharjoitus tunnin alussa tai kirjoitusprosessiin voidaan käyttää monta tuntia. Kirjoittamiseen käytettävä aika riippuu pitkälti teemasta josta kirjoitetaan tai siitä, mikä tarkoitus kirjoittamisella on. Kaikki opettajat antavat oppilaiden jatkaa

kirjoitustyötä kotona, ja esimerkiksi Henri mieltää kotona kirjoittamisen ikään kuin läksyksi kirjoitustunnilta. Kirsi sen sijaan pyrkii siihen, ettei oppilas *kirjota hirveesti kotona, että et tota niin, se kirjottamisen ohjaus olis jotenkin läsnä*. Annen mukaan 25 erilaisen kirjoittajan ohjaaminen *on ihan tajuttoman vaikeaa*. Opettajien käsitykset oppilaan ohjaamisesta paremmaksi kirjoittajaksi vaihtelevat suuresti. Osa opettajista kertoo kiertelevänsä kirjoitustunnilla luokassa ohjaamassa oppilaita, osa antaa mieluummin oppilailla kirjoitusrauhan ja ohjaa tarvittaessa. Ohjaaminen voi tapahtua oppilaan tekstiä lukemalla ja samalla suullisesti kommentoimalla ja erilaisia parannusvinkkejä antamalla. Toisilla opettajilla oli tapana lukiessaan tehdä merkintöjä oppilaiden teksteihin tai esimerkiksi erillisille liimalapuille. Tuulan mukaan kirjoittamista *ei voi opettaa massoille yhtä aikaa vaan sä meet oppilaan taakse*, jolloin ohjaaminen on henkilökohtaista ja kohdistuu juuri oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin. Toisaalta Henri mieltää, että *ei tällaseen hirvittävän yksilölliseen oo aikaa*.

Kirjoittamista ei haastattelujen perusteella enää mielletä vain äidinkielen tunneilla tapahtuvaksi, vaan kirjoittaminen ymmärretään sekä opiskeltavaksi sisällöksi että välineeksi opiskeluun, aivan kuten kieli määritellään opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2004). Kuitenkin ajatus genrepedagogisesti erilaisten tekstilajien hyödynnettävyydestä jää lähes yksinomaan äidinkielen tunneille. Toisaalta vaikka opettajat kertoivatkin kirjoituttavansa oppilaillaan monenlaisia tekstejä eri tekstilajeista, ei kukaan nojannut opetuksessaan askel kerrallaan etenevään genrepedagogiseen opetusmalliin. (Ivanič 2004.) Luokanopettajista kaikki toivat esille näkemyksen siitä, että kirjoittaminen ei rajoitu vain äidinkielen tunneille, sillä *kaikkihan on äikkää*, kuten Henri haastattelussa totesi. Kirjoittaminen korostui erityisesti reaaliaineiden tunneilla, kuten historian tai ympäristö- ja luonnontiedon tunneilla. Toisaalta vain Mika kertoi korjaavansa muissa oppiaineissa kirjoitetuista teksteistä esimerkiksi oikeinkirjoitusvirheet. Hän myös kertoi muissa aineissa tuotettujen tekstien kielen ja rakenteen heijastavan hyvin oppilaan osaamista ja vaikuttavan täten myös äidinkielen arvosanaan. Aineenopettajista kukaan ei tuonut haastattelussa esiin kirjoittamista muissa yhteyksissä kuin äidinkielen tunneilla. Tuula mainitsi sivulauseessa joidenkin historianopettajien opettavan koevastauksen tekoa, mutta tämänkin tapahtuvan erillisenä eikä yhteistyössä äidinkielen opettajan kanssa.

Kirjoittamisen opetustapa heijastaa hyvin pitkälti opettajan käsityksiä kirjoittamisesta. Näistä käsityksistä on havaittavissa edelleen selkeästi perinteinen koulukirjoittamisen näkökulma kirjoittamisesta yksilöllisenä taitona. Opettajista moni kertoi arvostavansa teksteissä sisältöä, mutta kuitenkin oikeinkirjoitukselliset seikat korostuivat opettajien teksteihin tekemissä merkinnöissä. Pisimpään opettajina työskennelleiden Pekan ja Ullan käsitys kirjoittamisesta oli vahvasti yksilökeskeinen, toisaalta Pekka ei kertonut kovinkaan paljoa puuttuvansa oikeinkirjoituksellisiin seikkoihin. Ulla sen sijaan kertoi vaativansa oppilailtaan korrektaa kieltä. Myös muiden opettajien puheesta yksilöllinen taitokäsitys nousi esiin, mutta tämän käsityksen rinnalla kuului vahvana myös jokin muu tai jotkin muut kirjoittamiskäsitykset.

Prosessinäkökulmasta kirjoittamista lähestyttäessä korostuu se prosessi, jonka oppilas tekstiä tuottaessaan käy läpi, ei niinkään lopullinen tuotos (Ivanič 2004). Prosessikirjoittamisen myötä monen opettajan sanotaan saaneen uudenlaista ymmärrystä siitä, että kirjoittamista todella voi ohjata (Luukka 2004a). Tämän tutkimuksen haastatteluissa osa opettajista vannoi prosessikirjoittamisen nimiin, kun taas osa käytti prosessinomaista työskentelytapaa satunnaisesti. Sen sijaan Pekka kertoi, ettei palaa oppilaidensa kanssa kertaalleen kirjoitettuihin teksteihin: *Ei tunnu kovin järkevältä, et ei ne taho jaksaa, että me uudestaan niinku prosessoitais se tarina ja tehtäs se taas uudestaan..* Pekan kanssa täysin eri linjoilla olivat Kirsi, Tuula, Saija ja Mika, jotka korostivat prosessikirjoittamisen etuja. Tuulan mukaan kirjoittaminen ilman prosessia on säälimätöntä. Ivanič korostaakin, että kirjoitettaessa prosessinomaisesti oppilaalle tarjotaan tukea ja palautetta prosessin eri vaiheissa, jolloin hän ei jää missään vaiheessa yksin tekstin kanssa ja toisaalta hän voi keskittyä eri luku- ja kirjoituskerroilla eri asioihin (Ivanič 2004). Kirjoittamisen opettamisessa tärkeimpänä Ulla, Pekka ja Saija pitävät juuri tuottamista, sitä, että oppilas saa aiheesta kuin aiheesta jotain paperille. *Ensin tuottaminen. Sitten prosessinomaisesti huomio käsialaan, kappalejakoisiin ja isoihin alkukirjaimiin.* (Saija)

Kirjoittamaan oppiminen tapahtuu käytännön kautta ja harjoittelemalla (Tuula). Saija puki sanoiksi usean opettajan viestin: *Kirjoittaminen oppilailla muuttuu koko ajan vaan vaikeammaks ja vaikeammaks.* Ulla löytää muutokseen syyn siitä, että

kun tekstarit ja muut on tulleet osaks meidän arkipäivää, se et ei oo väliä, miten kirjetetaan ja sellainen ajatusmaailma, joka on lapsillekin aika syvälle iskostunut, että ei sen oo väliä, kunhan saa selvää.

Opettajien mukaan oikeinkirjoituksen motivoiminen on hankalaa, mutta moni kertoo tekevänsä kullekin oppilaalle tyypilliset virheet näkyviksi näiden teksteistä uskoen, että *jotenkin ne ite rupee huomaamaan, että tämmösiä virheitä mä teen* (Kirsi). Lisäksi moni kertoi opetuksessaan korostavansa, että *kun sen (oikeinkirjoittamisen) kerran oppii, niin ihan yhtä nopeesti sä kirjotat oikein kuin pienillä alkukirjaimilla* (Saija) ja Tuula jatkoi, että *saavutetut tiedot on niinku pysyvää omaisuutta*. Toisaalta prosessikirjoittaminen mahdollistaa sen, että *sillon kun on se flow-tila, niin pitäis antaa mennä* (Mika) ja jälkikäteen voi sitten tarkastaa esimerkiksi oikeinkirjoituksen omasta tekstistä.

Koulussa kirjoitetaan edelleen pääsääntöisesti käsin ja käsialaan kiinnitetään huomiota. Pekka toteaa, että *kirjottamalla se käsiala paranee*. Toisaalta Mikan mukaan käsialaan jaksetaan panostaa, kun tuotos tehdään näkyväksi myös muille kuin opettajalle: *Kun kaikki näkee, mitä mä tuln kirjoittaneeksi, niin keskitytään myös siihen, että kirjotan aika kauniisti*.

7.1.2 Kirjoittamisen osa-alueet

Opettajat kiinnittivät huomiota arvioimissaan teksteissä sisältöön ja tekstin mittaan, oikeinkirjoitukseen ja virkkeen tunnusmerkkeihin, kuten isoihin alkukirjaimiin ja pisteisiin sekä sanavalintoihin. Sanavalintoihin liittyviä kommentteja tarkastellaan enemmän luvussa 7.2.3, jossa myös esitellään yksityiskohtaisemmin niitä seikkoja, joihin opettajat arvioinneissaan kiinnittivät huomioita.

Koulussa kirjoittamisen opetuksessa on perinteisesti painotettu oikeinkirjoitusta. (Ivanič 2004; Luukka 2004a). Haastateltavat opettajat kyllä merkitsivät arvioitaviin teksteihin oikeinkirjoitukselliset virheet lapsille näkyviksi, mutta haastattelutilanteessa oikeinkirjoitukseen ei niinkään palattu. Luokanopettajista Henri ei huolehtisi turhia oikeinkirjoituksellisista seikoista, sillä *nää kertautuu sitten kutosella sitten uudestaan*. Sen sijaan Mika ajattelee, että tietyt oikeinkirjoitukselliset seikat tulisi jo viidennellä

luokalla olla kohdallaan, sillä opettajana hän *voisi vedota, että varmasti on tähän asiaan jo monta vuotta kiinnitetty huomiota*. Esimerkkinä tällaisista asioista hän mainitsi isot alkukirjaimet virkkeen alussa ja virkkeen päättävät lopetusmerkit.

Kielenhuoltoa opetellaan useimmiten kirjoittamisesta erillisenä asiana, kuitenkin niin, että tietyt pysyviksi ajatellut elementit tulee käytyä. Ullalla oppikirja ohjaa yhdistämään kielenhuoltoa kirjoittamiseen: *Se tais olla kielenhuolto nimeltään se pätkä siellä kirjoittamisjaksossa, jossa käydään just näitä aina ja iankaikkisesti pysyviä faktoja*. Kieliopin tankkaamisen sijaan Tuula keskittyisi oppitunneilla mieluummin tuottamiseen ja omien tekstien oikeakielisyyden tarkasteluun, sillä hänen mukaansa *kielioppi on aivan liian abstrakti rakennelma, jotta kirjoittava oppilas voi hyödyntää sitä*.

Kaikki opettajat kiinnittivät huomiota Oskarin tekstin pituuteen. Haastatelluista luokanopettajista Mika ja Saija sekä aineenopettajista Tuula puhuivat vahvasti tuottamisen tärkeydestä, siitä, miten lapsi saadaan tarttumaan kynään. Opettajan tehtävä on siis motivoida lasta kirjoittamaan. Aiheet ja teemat vaihtelevat opettajien kertoman mukaan jonkin verran vuodenaikojen mukaan, mutta kirjoittamaan pyritään siitä aihepiiristä, jota muutenkin käsitellään. Anne korosti tuottamisessa oppilaan tuntemusta ja motivointia oppilaille mieleisistä asioista kirjoittamalla: *Mitä ne harrastaa, mistä ne tykkää, mistä ne on kiinnostuneita, et sieltä saa aina sit niitä aiheita, mistä kirjottaa. Se on tärkeätä, että tuntee oppilaan*.

Käsiala nousi sekä aineenopettajien että luokanopettajien puheessa esille. Pekka kertoi huomanneensa, että *kirjottamalla se käsiala paranee* ja samoilla linjoilla oli myös aineenopettajista Anne. Toisaalta Kirsi kuvasi erään pojan käsialaa *hyvin kömpelöksi* ja olisi antanut tämän jatkossa hakea omaa käsialaansa tekstauksen kautta. Henri arvioi yhden tekstin käsialaa *luettavaksi, sillä se oli semmosta ihan niinku opetetaan pääasiassa*. Mikan mielestä viidennellä luokalla on hyvin hankalaa puuttua enää käsialaan: *Käsialalle ei voi mitään, se on jo mennyttä*. Tällä hän ei silti tarkoittanut, että se olisi huono asia, vaan edellisen kommentin lisäksi Emmin teksti, joka oli kirjoitettu vain viivaston perusväliin, sai kiitosta siisteydestä. Mika kertoi käsialakirjoitusta yhä arvostettavan. *Jos äikän tunneilla ei oo oikeesti kirjoitettu kuin tikuilla, niin kyllä mä saan heti palautetta jo tässä rakennuksessa siitä, että mitä, ne ei osaa kaunoo*. Toisaalta

Henri jäi miettimään käsialakirjoituksen merkitystä tänä päivänä ja totesi, että *mä en itse asiassa tiedä, minkä takia sitä niinku vaalitaan nii hirvittävästi, et sen on pakko olla se kauno.*

7.1.3 Poikien ja tyttöjen eroista

Useiden tutkimusten perusteella tytöt ovat poikia parempia kirjoittajia. (Huisman 2006; Lappalainen 2003; 2008; 2011). Esimerkiksi vuoden 2007 selvityksen mukaan tyttöjen kirjoittamisen taidot osoittautuivat keskimäärin tyydyttäväksi, kun taas poikien yleistaso arvioitiin välttäväksi. Toisaalta amerikkalaiselvityksen mukaan opettajat arvostavat enemmän feministisen tyylin tekstejä, jotka on kirjoitettu opettajaa miellyttävällä tavalla. Sen sijaan pojat kirjoittavat omalla tyylillään ja itseään kiinnostavista teemoista, piittaamatta niistä seikoista, joita opettajan tiedetään arvostavan. (Peterson 2008.) Myös tässä tutkimuksessa opettajat kommentoivat oppilaita kirjoittajina sukupuoleen viitaten. Vaikka jokainen opettaja viittasi kirjoittajien sukupuoleen haastattelun aikana, kertoi Ullaa selkeästi, että niin tätä tutkielmaa varten arvioiduista teksteistä kuin omien oppilaidensakin teksteistä näkyvä ja vuosien myötä selvemmin havaittavissa oleva ero poikien ja tyttöjen kirjoittamisessa häiritsee häntä:

Ja sithän mä huomasin tässä tällasen ärsyttävän asian, jonka mä ajattelin, että se on varmaan minusta kiinni, mut ei se ehkä sitten ihan kokonaan ollutkaan, että tyttöjen tekstit poikkeaa hirveesti poikien teksteistä. -- Että se on ehkä vielä enemmän kuin aikasemmin, että se on tietyllä tapaa aina ollut ongelma.

Myös Anne kuvasi eroa sanoen, että *tytöt tässä iässä on aika paljon niinkun uein aika niinkun parempia sitten näissä teksteissä.*

Opettajat nimesivät tyypilliseksi kirjoittajaryhmäksi ”runotyöt”, jotka kirjoittavat mielellään pitkiä tarinoita. Näiden tyttöjen tarinoita ei kukaan opettajista halunnut lähteä tyypistämään, sillä pitkien tarinoiden kirjoittamisen nähtiin kuuluvan tiettyyn ikään. Aivan ongelmattomana ei Anne runotyttöjenkään kirjoittamista pidä, sillä *tyttöillä on ongelma se että ne ei tahdo saada tehtyä sitä niillä se jatkuu jatkuu jatkuu et se ne ei saa ne ei saa niinkun päättymään sitä tarinaa.* Annen mukaan osa näistä pitkiä tarinoita kirjoittavista tytöistä haluaa mieluummin kirjoittaa kotona, jossa he pystyvät

keskittymään paremmin kuin koulussa. Poikia Anne taas kannusti kirjoittamaan tekstinsä koulussa valmiiksi, sillä *se vihko sit todennäköisesti katoaa johonkin siinä matkalla*. Hänen mukaansa varsinkin poikien on usein *aivan tuskasta saada niinku mitään paperille*. Poikien kohdalla kehittämiskohteena pidettiin usein sitä, että tekstit jäävät helposti liian lyhyiksi. Tuula näki lyhyesti kirjoittamisen osin myös positiivisena, kertoohan se taidosta tiivistää sanottavaansa: *Pojat haluaa välttää turhaa vaivaa viimeseen asti ja ne sen takia kiteyttää tosi hyvin, mä oon huomannut sen. Tytöt lavertelee ja polveilee*.

Teksteistä sukupuolisidonnaisia kommentteja keräsi lähinnä käsiala ja sisältö. Useimmat sukupuoleen viittaavat kommentit esitettiin poikien tekstejä käsiteltäessä. Pekka kuvasi poikien tekstejä seuraavilla ilmauksilla: *pojan mielipiteeksi mun mielestä oli ihan ihan hyvä -- , pojaksi kypsiä ajatuksia tai tyyppillistä tekstiä viidesluokkalaiseksi pojaksi. Ei huono. Ei hyvä*. Ulla taas käytti ilmausta: *puhdasta tekstiä pojan tekstiksi*. Toisaalta Tuula näki poikien kirjoittamisessa myös vahvuuksia:

Se pitää sanoa kyllä, että jos pojat kirjottaa vähän vaatimattomammin, ne uskaltaa toisaalta sitten revitellä. Että tytöillä on se kontrolli niin kamalan tarkka, etten mä nyt vaan nolaa itteeni, jos se vaikka luetaan ääneen tai jos mä joudun sen lukemaan. Ne muistaa aina sen riskin.

Pekka viittasi myös käsialaan poikien tekstien kohdalla: *pojan käsialaksaan mitään niin kovin huonoo oo että tästä saa ensi lukemalta hyvin selvää tai että käsiala on suhteellisen selkeää kumminkin että pojan käsialaks*. Tyyppillinen tytön teksti on sen sijaan *helppo lukea, sanavalinnat melko monipuolisia*.

7.1.4 Kirjoittaminen siirtymävaiheessa alakoulusta yläkouluun

Lappalaisen (2008; 2011) tutkimukset osoittavat, että luokanopettajat ja äidinkielen ja kirjallisuuden aineenopettajat tekevät vain vähän yhteistyötä keskenään. Lähinnä yhteistyötä on siirtymävaiheessa alakoulusta yläkouluun, mutta tällöinkin se keskittyy enemmän ryhmien muodostamiseen ja mahdollisiin yleisiin kompastuskiviin tietyillä oppilailla. Sen sijaan opettajat eivät suoraan vaihda tietoja siitä, mitä luokanopettajat ovat oppilaiden kanssa alakoulussa tehneet, eivätkä toisaalta aineenopettajat kerro

luokanopettajille odotuksiaan siitä, mitä seitsemännelle luokalle tulevan oppilaan pitäisi hallita esimerkiksi kirjoittamisesta. Tämän tutkielman haastatteluissa kysyttiin sekä luokanopettajilta että äidinkielen ja kirjallisuuden aineenopettajilta sitä, mitä heidän mielestään kuudennelta luokalta seitsemännelle siirtyvän oppilaan pitäisi osata kirjoittamisesta.

Opetussuunnitelmassa keskeisiksi sisällöiksi mainitaan oikeinkirjoituksen perusasioiden sekä yleiskielen käytön harjoittelu (Opetushallitus 2004). Opetussuunnitelman mukaisesti myös luokanopettajat lähtivät siirtymävaiheen osaamisessa liikkeelle siitä, että oppilaan pitäisi pystyä ilmaisemaan itseään ja hänellä pitäisi olla perustaidot hallussa kaikkien osa-alueiden kohdalla. Kirjoitetussa tekstissä ei opettajien mukaan tulisi olla puhekielisyttä ja lauseenjäsenten tulisi olla jo kohdillaan. Yleisemmän tason lisäksi vaadittiin myös yksityiskohtaisempaa osaamista. Isoihin alkukirjaimiin ja lopetusmerkkeihin kiinnittivät huomiota sekä Saija, Mika että Henri. Mikan mukaan siirtymävaiheessa riittää, *kun nyt isot kirjaimet ja pisteet on ettei se oo pötköä*. Samoilla linjoilla on myös Henri, joka vertaa oppilaidensa tekstejä vanhemmilta saamiinsa viesteihin ja toteaa, että *ollaan jo tosi pitkällä ja tietää et tässä lauseen alku on isolla ja päättyy pisteeseen ja siin on yks asia ni kyllä sillo niinku ollaan jo niinku läpi kyllä äidinkielessä*. Mikan mukaan pitää osata käyttää pilkkuja, jos käyttää sivulauseita tekstissä. Saija sen sijaan jäi pohtimaan asiaa hieman syvällisemmin:

Jokkut pilkut on semmosia että onhan onhan ne hy tietenkin tavallaan kuuluis osata mutta että enemmän enemmän mennään siihen että kuinka paljon niillä elämässä sitte kyllä niillä tavallaan tekee mutta että kyllä jos se on ymmärrettävää muuten niin ei se oo niinku tärkein asia ollenkaan osata siirtymävaiheessa. (Saija)

Kuitenkin opetussuunnitelman perusteissa hyvän osaamisen yhtenä kriteerinä tekstien tuottamisesta mainitaan, että viidennen luokan päättyessä oppilas

hallitsee oikeinkirjoituksesta perusasiat ison ja pienen alkukirjaimen käytössä ja yhdyssanojen muodostamisessa, käyttää oikein lopetusmerkkejä ja on tottunut käyttämään myös muita välimerkkejä.

Tekstien sisältöä kommentoivat kaikki luokanopettajat Pekkaa lukuun ottamatta. Koevastauksia kommentoivat Henri, Mika ja Saija. Tietotekstyypisissä koevastauksissa oppilaiden pitäisi Henrin mukaan osata kirjoittaa paperille kaikki se, mitä aiheesta tietää. Mika toivoisi oppilaiden omaavan taitotason, jolla selviäisi yläkoulun reaaliaineissa:

yhteiskuntatietoo, historiaa, maantietoo, siellä kysytään oikeesti jotain asioia, jotka pitäis pystyä selittämään paperilla, että se taitotaso riittäis siihen.

Saijan mukaan oppilaiden pitäisi osata tuottaa myös *tämmöstä luovaa tekstiä*, joilla ymmärretään esimerkiksi tarinat. Tarinoihin kaivattiin yleisesti juonta tai juonen kaarta ja mielipidetekstistä pitäisi ilmetä selvästi oppilaan mielipide perusteluineen. Myös Ulla toivoi oppilaidensa osaavan tuottaa sisällökästä tekstiä seitsemännelle luokalle siirtyessään. Tuottamiseen viitataan myös valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteissa käsiteltäessä keskeisiä sisältöjä vuosiluokilla 3–5. Opetussuunnitelman mukaan keskeistä kirjoittamisessa ovat esimerkiksi tutun asian selostaminen ja kuvailu, juonellisen kertomuksen kirjoittaminen sekä mielipiteen ilmaisu ja perustelevminen. Opetussuunnitelman perusteissa viitataan myös prosessimaisen kirjoittamisen tarkasteluun, kun oppilasta tulisi ohjata suunnittelemaan, muokkaamaan ja viimeistelemään omaa tekstiä. (Opetushallitus 2004.)

Aineenopettajista Anne toi esiin laajan kirjon seitsemännelle luokalle tulevien oppilaiden osaamisessa: *No ne on hirveen, hirveen epätasaisia, siis siis suuri vaihtelu. Että hyvin heterogeenisia*. Hän kertoi eron kuitenkin yläasteella tasoittuvan. Tämä on mielenkiintoinen havainto, sillä Lappalaisen (2011) tutkimuksen mukaan ainakin ero poikien ja tyttöjen kirjoittamistasossa säilyy merkittävänä myös peruskoulun päättövaiheeseen.

Aineenopettajat kommentoivat luokanopettajien tavoin eniten sisältöön liittyviä asioita. Heidän toiveensa olisi, että yläkouluun siirtyvä oppilas osaisi tuottaa tekstiä. Oppilailta toivottaisiin taitoa tuottaa sisällöltään monipuolista tekstiä. Tuula antoi kiitosta seitsemäsluokkalaisille näiden tarinankerrontataidoistaan ja kertoi yllättyneensä, että jo alakoulussa kirjoitetaan mielipidekirjoituksia. Myös Anne kertoi omien alakouluikäisten

lastensa myötä tajunneen, että *mitä kaikkee siellä opetetaan, et ei me opeteta täällä mitään uutta täällä yläasteella. Niinkun paljastunut tää asia. -- Tehokkaasti ne unohtaa.*

Sisältöön Tuula liittäisi myös kappalejaon:

Mut sen lisäksi vielä, et se kappalejaon tekeminen kytkeytyy siihen sisältöön jollain tavalla. Et miksi mä nyt vaihdan kappaletta ja jos mä haluan korostaa jotain asiaan, niin mä aloitan uuden kappaleen ja niin pois päin.

Kuitenkin aineenopettajista sekä Tuula että Anne totesivat kappalejaon ontuvan useimmilla seitsemännelle luokalle tulevilla oppilailla. Anne kertoikin opettaneensa kappalejakoja *melkein kuin uutena asiana*. Myös Kirsi ihaili kaikissa arvioitavana olleissa teksteissä toimivaa kappalejakoja. Opetussuunnitelman perusteissa vuosiluokilla 3–5 yhdeksi sisältöalueeksi on kirjattu juuri otsikoinnin ja kappalejaon opettelu, mutta tällöin sen osaamista ei kuitenkaan vielä vaadita (Opetushallitus 2004). Kirsi kertoi lisäksi odottavansa, että seitsemäsluokkalaisilla olisi jo virkehahmotus kunnossa.

7.2 Opettaja kirjoitustaidon arvioijana

7.2.1 Kirjoittamisen arviointi eri konteksteissa

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2004) mukaan opintojen aikaisen arvioinnin tulee olla totuudenmukaista ja perustua monipuoliseen näyttöön. Opettajan velvollisuutena on antaa oppilaalle ja hänen huoltajalleen lukuvuositolustuksen lisäksi riittävästi ja monipuolisesti arviointipalautetta. Kirjoittamisen arviointi liitettiin suurimmalta osin äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen yhteydessä tehtävään arviointiin. Näin ollen opettajien kuvaukset esimerkiksi oppilaan tuntityöskentelyn arvioinnista liittyivät äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunteihin. Luokanopettajista kuitenkin Henri ja Ulla toivat esille sen, että kirjoittamista arvioidaan myös oppiainerajojen yli. Ullan mukaan kirjoittamista arvioidaan *periaatteessa ihan jatkuvasti*. Henri kuvasi reaaliaineiden sisällä

toteutettavaa arviointia seuraavasti: *no vaikka kuuden pisteen essee, niin viis pistettä asioista ja piste sitten siitä, onko se osattu laittaa sinne kohtuu jollainlailla järkevästi.* Toisaalta Henri toi esille myös sen, että muiden oppiaineiden puitteissa tapahtuva kirjoittamisen arviointi ei kuitenkaan vaikuta äidinkielen ja kirjallisuuden kokonaisarviointiin:

Siis kyllähän kirjoitetaan tota vaikka nyt biologian kokeessa nii meillä on vitosella jo ruvetaan harjottelemaan esseevastasta nii sehän on ihan sama aineen kirjoittaminen vielä siitä aiheesta. Että toki sun pitää siinä muistaa asioita ulkoa mutta siis perusjuttuhan on sama että sulla on asioita ja sulla on kappale ja tässä kappaleessa kerrot tästä ja tässä tästä. Kyllä se niinku siinäki se äikkä kertautuu mut sitä on hankala siä äikän numeroon sillä lailla. (Henri)

Aineenopettajien kuvaukset äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen sisällä tapahtuvasta kirjoittamisen arvioinnista olivat keskenään samansuuntaisia. Tuula kuvasi arviointikäytännettään seuraavasti: *yksi kirjoitelma ja kirjatehtävä per kurssi. Ja sen lisäksi on sellaisia pieniä kirjoitustehtäviä joita mä en arvioi numerolla, mutta jotka mä kuitenkin luen.* Oppilaan kirjallisesta tuotoksesta saama arvio vaikuttaa yhtenä osana hänen äidinkielen ja kirjallisuuden kurssi- tai jaksoarvosanaansa. Siihen, kuinka suuri kirjallisten tuotosten painoarvo kokonaisarvosanassa on, vaikuttavat jaksolle tai kurssille määritetyt tavoitteet ja sisällöt, mutta Anne esimerkiksi pyrkii siihen, että jokaisen jakson sisältöön kuuluu ainakin yksi numerolla arvioitu kirjoitelma. Kirsi puolestaan määrittää äidinkielen ja kirjallisuuden kokonaisarvosanan painotetun keskiarvon perusteella:

painotettu keskiarvo tarkoittaa sitä että joku tietty työ jos siihen on panostettu paljon aikaa ja se on selkeesti ollut asia mihin on panostettu niin se painottuu vähän enemmän.

Myös luokanopettajat toivat esille sen, että oppilaiden kirjoitustuotosten arvioihin palataan siinä vaiheessa, kun heille määritetään todistusarviota.

Produktipainotteisessa suoritusarvioinnissa arvioidaan oppilaan tuottamaa valmista lopputulosta, eikä niinkään kiinnitetä huomiota siihen, millä tavalla oppija on tuotteensa valmistanut, kun taas prosessipainotteisessa arvioinnissa huomioidaan myös

työskentelyprosessi (Tynjälä 2002, 176). Luokanopettajien kuvaukset kirjoittamisesta olivat sekä prosessi- että produktipainotteisia, mutta arviointi kuitenkin painottui produktiin. Esimerkiksi Mika perusteli arvioivansa valmiita kirjoitustuotoksia sen takia, koska *sitä keskenerästä tuskin kukaan haluais näyttää edes vielä*. Kirsi ja Tuula toivat esille sen, että kirjoittamiseen liittyvän arvioinnin kohteena ei ole pelkästään valmis tuotos vaan kirjoitusprosessi. Kirsi kuvasi käsitystään seuraavasti:

Haluaisin ajatella jotenkin optimistisesti että arvioinnilla jota mä nään että sitä arviointia on myös se mitä tapahtuu kirjoitusprosessin aikana. Eli ei vaan se mitä kirjoitetaan sinne valmiin tekstin loppuun esimerkiksi tai mitä sanotaan oppilaalle sen jälkeen. Mut et sen koko prosessin aikana.

Kirjoittamisen arvioinnin yhteyteen liitettiin kokemuksia myös aikaresurssien riittämättömyydestä. Luokanopettajista Henri toi esille sen, että oppilaiden kirjoitustuotosten arviointi vie aikaa, minkä takia yhteen lukukauteen ei kovin montaa numerolla arvioitavaa kirjoitustuotosta pysty sisällyttämään varsinkaan, jos oppilaita on luokassa paljon. Myös Mika toi esille aikaresurssien puutteen:

jos sulla olis vaikka 20 oppilasta ja sä käytät kymmenen minuuttia jokaisen tuotoksen arviointiin. 200 minuuttia, joka on jo kolme tuntia ja risat. Sit sä annat vielä sen palautteen. Se ei ole käytännön työssä mahdollista mitenkään.

Tarnanen (2002a) kuvaa arviointia taitotaso- ja luokkahuonearvioinnin konteksteista, mutta toteaa, että arvioinnin tiukka kahtiajako voi olla liian keinotekoinen ja yleistävä. Tässäkään tutkimuksessa kirjoittamiseen liittyvää arviointia ei voida tarkkarajaisesti jaotella näihin kahteen ulottuvuuteen, vaan se saa jokseenkin piirteitä molemmista konteksteista. Luvussa 7.3.1 tulee ilmi, että kirjoitustuotosten arviointiin liitetään usein perinteisiä koe- tai testikäytänteitä, minkä voidaan ajatella jossain määrin viittaavaan taitotasoarviointiin.

Opettajien kuvaukset kirjoittamisen arvioinnista saivat kuitenkin enemmän elementtejä luokkahuonearvioinnista. Tällaiset kuvaukset liittyvät muun muassa kirjoittamisen yksilölliseen arviointiin. Tästä esimerkkinä on se, että arvioidessaan yksittäisen oppilaan kirjoitustuotosta opettaja vertaa sitä kirjoittajan aikaisempiin tuotoksiin.

Erityisesti luokanopettajat toivat esille tällaiseen oppilaantuntemukseen liittyviä piirteitä. Mika esimerkiksi kuvasi käsitystään seuraavasti: *eli sä oot kirjottanut todella paljon huonommin kuin sä normaalisti kirjotat. Se pitää pystyä sanomaan myöskin siinä palautteessa.* Luokkahuonearviointia kuvaa myös se, että arviointi ei ole pelkästään opettajan tehtävä. Luokanopettajista Pekka ja Saija totesivat, että oppilaan kirjoitustuotoksen arviointi voidaan toteuttaa yhdessä oppilaan kanssa keskustellen. Mikan mukaan tekstit *voidaan käydä myös porukalla läpi*, millä hän viittasi vertaisarviointiin.

7.2.2 Opettajan arviointiprosessi

Kirjoittamisen arviointitavat voidaan jakaa kolmeen ryhmään: piirrearviointiin, analyttiseen ja holistiseen arviointitapaan (Tarnanen 2002a; Cooper & Odell 1977). Tässä tutkimuksessa opettajilla oli käytössään perinteinen kouluarvosana-asteikko 4–10. Näin ollen opettajien antamat arviot perustuivat heidän subjektiivisiin käsityksiinsä eritasoisista suorituksista. Tutkimuksesta ei voida tehdä johtopäätöksiä siitä, missä määrin opetussuunnitelmassa määritetyt hyvän osaamisen kriteerit ohjasivat opettajien arviointia, koska Kirsiä lukuun ottamatta kukaan opettajista ei puheessaan tuonut niitä esille. Tutkimusasetelma ohjasi siis opettajia käyttämään holistista arviointitapaa. Anne sen sijaan nosti haastattelussa esille piirrearvioinnin käsitteen: *äikässä on menty aika paljon semmoseen piirrearviointiin, että tota tietyt piirteet arvioidaan.* Kuitenkaan tämän tutkimuksen tekstejä arvioidessaan Anne ei hyödyntänyt mainitsemaansa piirrearviointitapaa. Tähän piirrearviointinäkökulmaan palataan myöhemmin tässä luvussa.

Tekstin arviointiprosessin tavoitteena on päätöksen tekeminen luetun tekstin arviosta. Tekstin arvioijan käy prosessin aikana läpi monenlaisia vaiheita. (Tarnanen 2002a, 115). Tässä tutkimuksessa opettajien arviointiprosesseissa yhteistä oli se, että arvioitavan tekstin lukeminen kertaalleen ei yleensä johtanut arviointipäätökseen. Tästä esimerkkinä ovat Kirsin, Ullan ja Henrin ilmaukset:

Kirsi: Mä silmäilin nää läpi, se on varmaan sellainen tapa, jota mä ehkä teen keskimäärin aina. Mulla on yleensä sellainen tapa, että kun mä arvioin mä luen ensin kielen ja ehkä

siinä samalla vähän rakennetta. Ja sitten jotenkin toisella lukukerralla keskityn sisältöön.
-- Mä yritän yleensä kahdella lukukerralla selvittää.

Ulla: Läksin varsin perinteseen tyyliin, mä luin näitä useamman kerran läpi. -- Ensiks ihan vaan luin sillälailla niinku yleensä myös luen omien oppilaideni tekstejä, elikä korjaamatta niitä. – Sen jälkeen mä luin ne sillä lailla, että mä korjasin.-- Sitten mä luin niitä vielä kerran ja läksin niinku oikeestaan arvioimaan niitä.

Henri: Luin ensiks kaikki kerran läpi. Sitten rupesin kattomaan minkälaisia virheitä siellä mahtaa olla. Ekaa kertaa kun luin ne, niin otin ne peruskirjotusvirheet pois. Vielä kerran lopuks selailin ja kattelin, että saa semmosen kohtuullisen jakauman sinne, että mikä näistä nyt on huonompi tai parempi.

Myös Tarnanen (2002a, 115) toteaa, että tekstin mekaaninen kertalukeminen tai silmäily tuskin vielä johtaa arviointipäätökseen. Opettajien kuvauksista tuli myös esille se, että tähän tutkimukseen kuuluvaan arviointiprosessiin sisältyi tekstien keskinäistä vertailua, joka opettajien kertoman mukaan vaikutti arviointipäätökseen. Luokanopettajista Pekka kertoi muuttaneensa yhden tekstin arvosanaa sen jälkeen, kun oli verrannut sitä muihin teksteihin. Myös Anne sanoi vertailleensa tekstejä toisiinsa. Henrin kuvauksesta kävi ilmi, että arviointiprosessin taustalla vaikutti näkemys normiviitteisestä arvioinnista: *vielä kerran lopuks selailin ja kattelin, että saa semmosen kohtuullisen jakauman sinne, että mikä näistä nyt on huonompi tai parempi*. Tuulan ja Mikän kuvauksista tuli esille se, että arvioitavien tekstien vertailu on kirjoitelmien arviointiprosessiin kuuluva käytänte:

Tuula: Yleensä mä teen sen niin, että mä katon parhaimman tekstin, joka mun mielestä on paras siitä ryhmästä ja sit mä vertaan tavallaan muita siihen. Se antaa sen standardin.

Mika: Jos mulla olis 20 ainetta, niin joskus mä teen niin että mä teen semmosia läjjiä, tossa on kasin aineet..

Normiviitteisen arviointinäkemysksen lähtökohtana on oppilaiden suoritusten vertaaminen toisiinsa. Sen sijaan kriteeriviitteisen arvioinnin tarkoituksena on arvioida oppilaan tietoja ja taitoja määriteltujen kriteerien perusteella vertaamalla häntä toisiin. (Luukka ym. 2008, 55). Anne ja Henri toivat ilmauksissaan esille esimerkin tällaisesta kriteereihin pohjautuvasta arviointikäytännestä, jota kertoivat hyödyntävänsä työssään.

Jo aiemmin tuli esille se, että Anne kutsui tätä käytännettä piirrearvioinniksi, joka perustuu tiettyihin kriteereihin ja jossa arviointikriteerit ovat esillä jo tehtävänannossa. Tällöin tekstiä arvioidaan *ideaalitulanteessa* sen mukaan, kuinka hyvin se täyttää tehtävänannossa vaaditut kriteerit. Annen mukaan tekstistä *tietyt piirteet arvioidaan* ja arviointi pisteytetään pistetaulukon mukaan. Henri puolestaan kertoi hyödyntävänsä joskus oppilaiden tekstien arvioinnissa tietyt tavoitteet sisältävää *sabluunaruudukkoa* määrittämään kriteerejä numeroarvioinnille. Tätä kuvataan tarkemmin opettajien numeroarviointia käsittelevässä luvussa.

Opettajien arviointiprosessit erosivat jokseenkin toisistaan tavassa tehdä arviointi näkyväksi. Tällä tarkoitetaan konkreettisesti sitä, millaisia merkintöjä opettajat tekivät arvioitaviin teksteihin. Luokanopettajista Pekka ei ollut tehnyt minkäänlaisia merkintöjä teksteihin. Pekka kuvasikin arviointiprosessiaan seuraavasti: *luin nämä läpi. Mä en tehnyt oikeestaan mitään muuta kuin mä luin nämä läpi*. Kaikki muut opettajat tekivät merkintöjä tekstien sisälle. Luokanopettajat ilmaisivat merkinnöillään kirjoitelmien oikeinkirjoitukseen ja sanavalintoihin liittyviä virheitä, puutteita ja epätarkkuuksia. Lisäksi Saija kirjasi yhteen tekstiin kirjoittajalle suunnatun kysymyksen, joka liittyi mielipiteen perusteluun. Aineenopettajien merkinnät olivat osittain luokanopettajien kanssa samansuuntaisia. Lisäksi aineenopettajat perustelivat merkintöjään teksteihin ja ilmaisivat kirjallisesti korjausehdotuksia. Perusteluista esimerkki on se, että aineenopettajat perustelivat pilkun paikkaa pää- ja sivulausetta ilmaisevilla merkinnöillä. Aineenopettajien teksteihin tekemät merkinnät sisälsivät myös positiivisia huomioita: + *Hyvä, selkeä esimerkki ja + Hyvä aloitus*. Kirsi ja Tuula kirjasivat tekstin loppuun lisäksi sanallista palautetta.

Haastattelujen perusteella opettajat ilmaisevat arvionsa oppilaalla sekä kirjallisesti että suullisesti. Luokanopettajista Saija, Henri ja Mika kertoivat kirjoittavansa yleensä oppilaiden tekstien perään kirjallista palautetta. Mika tarkensi vielä tekevänsä merkinnät tekstin sisälle *lyijykynällä tai puuvärillä, että se ei jää pilaamaan sitä lopullista tuotosta*. Aineenopettajista Anne kuvasi kirjallista arviointikäytännettään seuraavasti: *teen sinne korjauksia sinne tekstiin, ja laitan marginaaliin ja sitten vaan kokoon siihen loppuun, vaikka plussat ja miinukset ja sitten numero*. Pekka kertoi, että hän ei tee teksteihin merkintöjä. Sen sijaan hän kertoi ilmaisevansa tekstin arvion oppilaalle

suullisesti keskustelemalla tämän kanssa *lähinnä sisällöstä*. Myös Saija otti keskustelussa esille suullisen arvioinnin ja arviointikeskustelun, joka antaa myös oppilaalle mahdollisuuden ilmaista mielipide opettajan antamasta arviosta. Törmän (2011) mukaan tällainen vuorovaikutuksessa tapahtuva arvioiva keskustelu on laadullisen arvioinnin ydin ja sisältää sekä opettajan ohjausta ja kannustusta että keskustelua oppilaan ajatuksista ja hänen itsearviointiaan. Myös Petersonin ja McClayn (2010) tutkimustulokset puoltavat suullista arviointia.

Koulukirjoittamista koskevien kansainvälisten tutkimusten mukaan oppilaan saamalla palautteella on keskeinen merkitys hänen oppimisprosessissaan (ks. esim. Hattie & Timperley 2007; Nugrahenny 2007; Parr & Timperley 2010; Camp 2012). Aineenopettajista Tuula painotti haastattelussa oppilaiden kirjoitelmiin kohdistuvaa palautekäytännettään:

pitkät palautteet. yksityiskohtaiset palautteet. -- Mä panostan aikaa aika paljon siihen niinkun. Mietin sen rakennetta ja miten tää punainen lanka tässä menee ja mietin sinne nuolia ja kaikkea.. -- Mulla on periaate et aina ensin positiivinen palaute.

Tuulan lisäksi Kirsi toi haastattelussa esille arvioinnin merkityksen kirjoitusprosessin aikana. Lisäksi molemmat toivat esille sen, etteivät suoraan korjaa omien oppilaidensa teksteihin kielivirheitä, vaan ilmaisevat ne niin, että oppilaat itse tekevät muutokset teksteihinsä. Luokanopettajista Mika toi esille samansuuntaisia ajatuksia. Kirsi kuvasi käytännettään näin:

Niin mä joko tunnilla niin monelle kuin pystyn tai just sillä tavalla että ottaa illaks kotiin niin tota merkkeen sille riville missä on joku kielen virhe niin merkinnän -- Sit meillä on sellaisia koodeja oppilaiden kanssa -- Laitan niihin jonkun liimalapun, et kun ne ei oo ihan valmiita eli oppilas on vielä mahdollisesti innostunut niitä vähän muokkaamaan.

Kirsi toi myös esille sen, ettei mielellään tee merkintöjä oppilaiden tekstien sisään ja kertoi toivoneensa myös tämän tutkimuksen teksteihin marginaaleja:

mä en ihan kauheesti halua tekstin sisälle kirjoittaa. Ihan kauheesti ei sinne itse tekstiin, vaan mieluummin sinne marginaaliin, koska se on kuitenkin edelleen sen oppilaan teksti eikä mun iloinen värityskirja.

Kirsi kertoi kuitenkin tehneensä korjauksia tämän tutkimuksen teksteihin: *puuttu esimerkiksi pää- ja sivulauseen välisiä pilkkuja, niin kyllä mä merkkasin sinne, et mikä on päälause ja sivulause*. Tuula toi vahvasti esille sen, ettei korjaa suoraan kielivirheitä oppilaiden teksteihin: *mä en selitä mikä vika, mä vaan alleviivaan ja sit niitten pitää ite miettiä, että mitä vikaa siinä on. Ja tulla kysymään multa, jos eivät tiedä*. Tuulan kuvauksesta nousi myös esille se, että arviointi kuuluu osaksi kirjoittamisprosessia:

Se on sama juttu kun seiskoille, kun ne tulee mun luokkaan ekaa kertaa. Me kirjoitetaan -- prosessina. Mä annan kommentteja ja ne kirjoittaa ne toisen kerran. Okei, mä sanon, ootteko nyt valmiita antaa tän arvioitavaks, ne sanoo joo, mä annan niille numeron, joka on pikkuisen alakanttiin ja alleviivaan virheet -- Sanon niille palautusvaiheessa, no niin, nyt teillä on mahdollisuus korottaa teidän numeroo, kun teette nää korjausehotukset ja korjaatte kielivirheet, niin mä voin nostaa teidän numeroo.

Tuulan kuvauksesta tulee esille prosessikirjoittamisen ydin, jolloin tekstiä työstetään erilaisten työvaiheiden kautta ja prosessin aikana saadulla palautteella on keskeinen merkitys (Svinhufvud 2007, 33–36). Lisäksi Tuula ilmaisi ikään kuin motivoivansa oppilaita muokkaamaan tekstejä kertomalla heille, että muokkauksen myötä tekstin arvosana paranee. Näin myös oppilaalla itsellään on mahdollisuus vaikuttaa tekstin lopulliseen arvosanaan, jonka muotoutuminen voidaan myös nähdä dynaamisena prosessina. Toisaalta Elbow (2000, 397) jokseenkin kritisoi tämän tapaista numeroarviointikäytännettä kirjoittamisen yhteydessä, sillä haasteena on se, että oppilas motivoituu kirjoittamiseen pelkästään arvosanojen takia.

7.2.3 Mihin opettajat kiinnittivät huomiota arvioidessaan tekstejä?

Haastatteluanalyysin sekä opettajien jokaisesta tekstistä kirjoittamien kommenttien perusteella niin luokan- kuin aineenopettajatkin kiinnittivät oppilaiden kirjoitelmissa huomiota tekstin sisältöön, rakenteeseen, kappalejakoon ja oikeinkirjoitukseen. Lisäksi aineenopettajista Kirsi ja Tuula toivat esille kirjoitustyyliin liittyviä huomioita, mutta Kirsi kuitenkin totesi, että tyylikeinot kuuluvat myöhempien luokkien oppisisältöihin. Aineistosta nousi esille myös se, että opettajien arviointia näytti osittain ohjaavan se, kuinka hyvin kirjoittaja oli noudattanut tehtävänantoa. Tehtävänannossa oppilaita

ohjattiin kirjoittamaan mielellään sivun verran tekstiä käsialalla. Lisäksi oppilaat olivat saaneet ohjeistuksen huomioida kappalejaot, pisteet, isot alkukirjaimet ja pilkut ja näiden lisäksi heitä oli kehoitettu vielä tarkastamaan isot alkukirjaimet, pisteet ja pilkut.

Jokainen opettaja kiinnitti huomiota ensinnäkin tekstien kappalejako. Nämä huomiot olivat yksimielisesti positiivisia; opettajien mielestä oppilaat olivat teknisesti osanneet hyödyntää kappalejako. Lisäksi Oskarin kirjoittama teksti oli pituudeltaan lyhyempi kuin mihin tehtävänto ohjasi. Jokainen opettaja kommentoi tämän tekstin pituutta. Siitä käytettiin muun muassa seuraavanlaisia ilmauksia: *lyhyt, sisältöä hyvin niukasti, lisää mittaa tuotokselle.*

Analyysistä kävi ilmi, että opettajat kiinnittivät oikeinkirjoitukseen liittyvistä piirteistä määrällisesti eniten huomiota lause- ja virkerakenteisiin sekä välimerkkeihin, jotka siis mainittiin oppilaiden tehtävänannossa. Nämä huomiot nousivat esille erityisesti luokanopettajien ilmauksista. Toisaalta arvioitiin sitä, että kirjoittaja hallitsee edellä mainitut oikeinkirjoituksen piirteet: *kirjoittaja osaa rakentaa lauseen ja välimerkitkin ovat lähes kaikki paikallaan.* Toisaalta myös tuotiin esille virkkeisiin ja välimerkkeihin kohdistuvia kehittämistarpeita: *pilkkuvirheet kuriin ja jättilauseet pois.* Lotan tekstin kohdalla opettajat nostivat esille kieleen ja oikeinkirjoitukseen liittyviä kehittämistarpeita tai suoranaisia virheitä. Arvioon liitettiin seuraavanlaisia ilmauksia: *jonkun verran virheitä, pikkuvirheet, kirjoitusvirheet pois, kirjoitus- ja kielivirheitä, kieli alkeellista.* Lotan tekstin arviota kuvatessaan opettajat etsivät virheiden syitä ensisijaisesti kirjoittajan huolimattomuudesta. Analyysistä nostettakoon vielä esille se, että opettajat kommentoivat joitain yksittäisiä oikeinkirjoitukseen liittyviä huomioita oppilaiden teksteistä, kuten yhdyssanojen muodostamista.

Bartonin (2007, 164) mukaan kirjoittamista arvioidaan yleisesti oikeinkirjoituksen lisäksi käsialan siisteyden perusteella. Tarnasen (2002a) tutkimuksessa arvioijien arviointiprosessissa nousi pintaan tekstiin liittyvistä ominaisuuksista käsiala ainakin kolmella tavalla. Ensinnäkin se saattoi toimia arviointikriteerinä. Toiseksi se liittyi tekstin luotettavuuteen, mutta vaikutti vain epäselvissä tapauksissa. Kolmanneksi sillä kuvattiin erilaisia taustatietoja kirjoittajasta, kuten äidinkielestä, koulutuksesta huolellisuudesta ja motivoitumisesta tehtävään. (Tarnanen 2002a.) Tässä tutkimuksessa

opettajat nostivat käsialan toisaalta kirjoittajan vahvuudeksi, mutta toisaalta se mainittiin joidenkuiden tekstien kohdalla kirjoittajan kehittämistarpeeksi. Tutkimus ei kuitenkaan pysty vastaamaan siihen, missä määrin kirjoittajan käsiala vaikutti tekstille annettuun arvosanaan, koska sitä ei suoraan nostettu arviointikriteeriksi. Sen sijaan käsialan perusteella opettajat toivat esille pohdintoja kirjoittajasta. Yleisin huomio oli se, että opettajat ikään kuin vahvistivat käsialan avulla tietoaan siitä, että kyseessä oli jompaakumpaa sukupuolta oleva kirjoittaja.

Luokanopettajat nostivat aineenopettajia painokkaammin esille käsialaan liittyviä huomioita. Mika ja Henri kiinnittivät huomiota kirjainmuotoihin ja vertasivat huomioissaan kirjoittajan käsialaa koulussa opetettavaan tyyppikirjoituskäytäntöeseen:

Mika: Sitten niitä kirjainmuotoja aika hyvin noudatti. -- Arvostan sitä, että siinä oli käytetty ylä- ja ala-apuviivat elikkä siellä on isot kirjaimet ja pienet kirjaimet erottuu. -- Se kirjottaa tohon perusväliin kaikki, se ei tavoitele tota, kellaria eikä kattoa, tossa talossa.

Huomionarvoista käsialaan liittyen on se, että opettajien huomiot niin sanotusta ”hyvästä käsialasta” erosivat osittain toisistaan. Tämä näyttäytyi Petterin tekstin kohdalla, sillä luokanopettajista Ulla ja Mika olivat kirjanneet kirjoittajan vahvuudeksi hyvän ja selkeän käsialan. Sen sijaan Henri kirjasi Petterille kehittämistarpeeksi *käsialan huolellisuus*. Toisaalta Lotan ja Sannan tekstin kohdalla käsialaan liittyvät huomiot olivat samansuuntaisia. Tarnasen (2002a) tutkimuksessa kävi ilmi, että arvioijat tuntuivat olevan tietoisia käsialan vaikutuksesta arviointiin ja siitä, ettei siihen tulisi kiinnittää huomiota. Käsiala saattoi kuitenkin herättää Tarnasen tutkimuksessa huomiota siksi, että kirjoittajat edustivat lukuisia eri kulttuureja. (Tarnanen 2002a.) Tässä tutkimuksessa opettajien käsialaan kohdistuvia huomioita saattoi ohjata se, että se oppilaiden saamassa tehtävänannossa mainittiin käsialakirjoitus. Toisaalta taas aineenopettajat eivät juurikaan kommentoineet kirjoittajan käsialaa Kirsin muutamaa kommenttia lukuun ottamatta.

Opettajien tekemistä tekstin sisältöön liittyvät huomioista nousi esille argumentointi. Opettajat arvostivat huomioissaan mielipiteen selkeää ilmaisua ja sille esitettyjä perusteluita. Toisaalta taas mielipiteen perustelematta jättäminen esitettiin

kehittämistarpeena. Näiden ulottuvuuksien lisäksi sisältöön liittyvistä huomioista samansuuntaisesti kommentoitiin toistoa, esimerkkejä ja kuvailua. Toistoon liittyvät huomiot liittyivät kirjoittajan kehittämistarpeisiin. Sen sijaan esimerkkeihin ja kuvailuun liittyvät huomiot nähtiin tekstin vahvuuksina ja toisaalta niitä kaivattiin joihinkin teksteihin lisää.

Edellisessä kappaleessa mainittujen tekstin sisältöön liittyvien huomioiden lisäksi analyysi osoitti, että opettajat esittivät myös toisistaan eroavia kommentteja tekstistä. Tästä ensimmäinen esimerkki liittyy Lotan tekstiin, jossa kirjoittaja toi esille tekstin lopussa oman kokemuksensa liittyen Saksan matkaan. Saija, Tuula ja Anne nostivat sekä haastattelussa että kirjallisissa kommentteissaan oman kokemuksen hyödyntämisen tekstin vahvuudeksi. Seuraavat esimerkit ovat opettajien kirjallisia kommentteja:

Saija: Omakohtaisia kokemuksia

Tuula: Pystyy löytämään kuvauksen omalle kokemukselleen ("sovittelen vaateyhdistelmiä") ja liittämään sen aiheen käsittelyyn. -- Samoin havainto Bremenistä hyvä.

Anne: Oma kokemus ulkomailta!

Toisaalta Lotan tekstin viittaus omaan kokemukseen nähtiin myös otsikosta poikkeavana ja mainittiin tekstin kehittämistarpeena.

Ulla: Kirjoituksen lopussa poiketaan otsikon varsinaisesta sisällöstä.

Pekka: Kirjoitus voisi pysyä otsikossa. (Saksa)

Mika: Otsikko ei vastaa sisältöä.

Henri: Se on makuasia että kuuluuko tämä siihen mielipidetekstiin tämä Saksan juttu sinänsä.

Lotan tekstin kohdalla toinen mielenkiintoinen havainto liittyi kirjoittajan sanavalintaan *rappailussa*. Opettajat kiinnittivät huomiota tähän sanaan, mutta se sai erilaisia merkityksiä eri opettajilta.

Mika: Onko se ramppailu tai en tiedä, olen laittanut siihen vaan alleviivannut, että mitä se tarkoittaa.

Anne: Sitten on puhekielisyyttä, rappailua.

Henri: Roppailussa

Kirsi: Kaupoissa rappailussa tulee jalat kipeeksi, ehkä tarkoittaa ramppailu niinku ramppaaminen, mut tai sitten jälleen on semmonen sana, jota mä en tunnista.

Pekka: Yks sana täällä oli tosi hyvä tää kaupassa ramp kaupoissa rappuilussa tulee jalat kipeeks tää rappuilu-sana oli hyvä tässä.

Edellisen esimerkin tapaan opettajien huomio kiinnittyi Emmin tekstissä sanavalintaan *kivakaverin*.

Anne: Tää kivakaveri, mä en tajua tämmöstä sanaa.

Kirsi: Kivakaverin. Mä oletan että tarkoittaa kivan kaverin.

Henri: Kivakaveri

Ulla: Sinänsä hyvässä tekstissä on erikoisia virheitä esim. ”kivakaverin.”

Nämä edellä esitetyt esimerkit kuvaavat mielenkiintoisella tavalla sitä, miten eri tavoin yksi ilmaus voidaan tulkita. Opettajien puheissa sama ilmaus kuvattiin sekä kieltä rikastuttavana uutena sanana, puhekielisyytenä että suoranaisena virheenä.

7.3 Opettajien antamien numeroarvosanojen tarkastelua

Tässä tutkimuksessa opettajia kehoitettiin arvioimaan oppilaiden tekstit itselleen tyypillisiä arviointikäytänteitä noudattaen. Tämän lisäksi opettajia pyydettiin antamaan teksteille numeroarvosanat. Tässä luvussa tarkastellaan näitä opettajien käsityksiä numeroarvioinnista sekä opettajien antamia numeerisia arvosanoja ja niiden perusteita.

7.3.1 Opettajien käsityksiä numeroarvioinnista

Tulosten mukaan opettajilla on erilaisia käsityksiä numeroarvioinnista. Henri kuvasi käsitystään numeroarvioinnista seuraavasti: *perusperiaate numeroita annetaan siks että saa muuallakin numeroita ja lopulta numeroilla päästään kouluun.* Hän myös liitti kirjoittamiseen liittyvään numeroarviointiin käsityksen kokeesta: *ne mistä tulee numero niin mä aina sanon että tämä on niinku nyt koe.* Tällä Henri kuvasi sitä, että niillä oppilaiden tuottamilla teksteillä, jotka arvioidaan numeerisesti, on sama painoarvo kuin kokeella äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineeseen kohdistuvassa arvioinnissa. Myös aineenopettajilla oli samansuuntaisia käsityksiä. Anne muun muassa kuvasi, että kirjallisesta tuotoksesta saatu arvosana vaikuttaa äidinkielen ja kirjallisuuden jaksoarvosanaan *melkein pä saman verran kuin koe.*

Numeroarviointi koettiin toisaalta sekä positiivisena että oppilaiden toivomana arviointikäytännönä, mutta toisaalta taas osa opettajista kritisoi numeerista arviointia. Esimerkiksi Ulla kuvasi, että numeroarviointi myös kirjoittamisessa on perusteltua, koska *kun heidät on muutenkin pakko arvioida numerolla jo vitosella.* Lisäksi Ulla toi esille myös oppilaan näkökulman: *mutta sitten ne ite, mikset sä anna numeroita, me halutaan, mikset ja vaikka ne sais mitä* (sanallista palautetta), *niin ne haluavat sen numeron.* Saija ja Mika puolestaan kuvasivat käsitystään numeroarviointikäytännestä seuraavilla ilmauksilla: *kyllähän niitä numeroitakin joutuu antamaan* (Saija) ja *jos on pakko antaa numero. Mut niinku sanoin, se ei oo oleellista* (Mika). Mikan mukaan numeroarvioinnilla voi olla kahdenlaisia vaikutuksia oppilaaseen: *keppi ja porkkana.* *Niinku vois ajatella, että sit kun räpätään näitä numeroita, niin kyllä se sillä*

mahollisesti sä voisit kannustaa. mut vois myöskin masentaa. Pekka kritisoi myös numeroarviointia:

Mä oon yleensä ollu pikkasen vastaan koko arviointia. jos oppilas vaan työskentelee niin minkä takia niitä pitäis niinku arvioida. Miks siihen pitäs laittaa niinku selkeesti antaa numeroarviointia.. -- Kyllähän oppilaat haluaa tietynlaisen palautteen saaha se on selvä mutta oisko joku muu tapa ku antaa se numero sitten.

Edwards (2000, 543) esittää numeroarvosanan vaihtoehtona arjen vuorovaikutuksessa tapahtuvaa arviointia vedoten muun muassa oppijan minäkäsityksen kehittymiseen. Myös Elina Törmän (2011) mukaan arviointi tulisi nähdä ennen kaikkea opetukseen ja oppimiseen liittyvänä vuorovaikutuksena. Törmä (2011) perustelee näkemystään muun muassa sillä, että todistukset sekä sanallisine että numeroarvioineen sijoittuvat lukukausien loppuun, vaikka itse opiskelu tapahtuu oppitunneilla sekä erilaisissa koulun tapahtumissa ja projekteissa. Pekka totesi, että numeroarvioinnin sijaan tai sen lisäksi kirjoitelman arvio voidaan antaa oppilaalle sanallisesti kahden kesken: *keskustella hänen kanssaan.* -- *Sillä tavalla kahdenkeskinen homma yleensä, et se tilanne mis me annetaan takasin niitä.* Törmän (2011) raportoiman tutkimuksen mukaan tällaisessa vuorovaikutustilanteessa saadun arvion ja palautteen nähdään edistävän merkittävästi oppimista.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 määritellään, että yhteisten oppiaineiden arvioinnissa tulee käyttää numeroarvostelua todistuksissa viimeistään kahdeksannella vuosiluokalla. Opetussuunnitelman mukaan numeroarvosana kuvaa osaamisen tasoa. Sen sijaan sanallisella arvioinnilla voidaan kuvata myös oppilaan edistymistä ja oppimisprosessia. Elbown (2000, 397) mukaan numeroarviointi (grading) ei ole välttämätöntä, jos arvioinnin tavoitteena on edistää oppijan oppimista. Tähän liittyen Kirsi kuvasi käsitystään numeroarvioinnista konkreettisella esimerkillä: *jos tää olis eka harjotus mielipidetekstistä, niin mä todennäköisesti en antaisi numeroa koska se olis selkeesti vasta harjottelemista siitä asiasta.*

Lappalaisen (2008) mukaan opettajat antavat helposti hyviä numeroita. Kuudennen luokan päättötodistuksessa noin 75 % oppilaille oli joko hyvä, kiitettävä tai erinomainen arvosana. Kuitenkin Lappalaisen (2008) koetuloksen perusteella kuitenkin vain 43 %

oppilaista omasi keskitasoa paremmat taidot äidinkielestä ja kirjallisuudesta. Hänen mukaansa arvosanat eivät kerro varsinkaan kirjoitustaitojen oikeaa tasoa. Esimerkiksi arvosanan erinomainen (10) todistukseensa saaneet oppilaat osasivat kirjoittaa kokeessa keskimäärin kiitettävän arvoisesti, yhdeksikön todistusnumero vastasi hyvän osaamisen tasoa. Lisäksi näiden oppilaiden kohdalta voidaan sanoa, että *kirjoitustaidot ja kielentuntemus eivät olleet aivan yhtä hyvällä tasolla kuin lukemisen, kirjallisuuden ja tekstien vastaanottamisen taidot* (Lappalainen 2008, 68). Äidinkielen ja kirjallisuuden todistusarvosana hyvä vastasi keskimäärin vain kohtalaisia taitoja kirjoittamisessa ja arvosana seitsemän eli tyydyttävä vastasi heikkoa kirjoitustaitoa. Keskimäärin erittäin heikko kirjoitustaito oli oppilailta, joilla oli äidinkielen ja kirjallisuuden arvosanana todistuksessa 6 tai 5. (Lappalainen 2008.)

Tämän tutkimuksen mukaan luokanopettajilla on samansuuntaisia käsityksiä omista numeroarviointiin liittyvistä käsityksistään. Henri kuvasi käytännettään äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen yhteydessä tehtävästä numeroarvioinnista seuraavasti: *yleensäkin aina, et ne niinku helposti keikahtaa sinne paremman puolelle -- jos sä oot niinku kynään tarttunu on hyvin vaikea enää hylkyä antaa*. Myös Ullaa voi kuvata lempeäksi arvioijaksi äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen sisällä tapahtuvassa arvioinnissa. Pekka totesi hyödyntävänsä numeroarvioinnissa asteikon keskiväliä: *Annan yleensä joo, aika kapealla sektorilla ja jatkaa, että yleensä jos jokainen yrittää kirjoittaa, niin en mä yleensä huonoja numeroita, alle seiskaa en anna. En mä kyllä yli yheksänkään anna*. Saalin ym. (1980) mukaan arvioinnin luotettavuutta tarkastellessa voidaan erotella arvioijasta aiheutuvia mittausvirheitä viiteen näkökulmaan, joihin kuuluu muun muassa arvioijan ankaruus ja lempeys sekä arviointiasteikon keskivälin painottaminen. Pekka perusteli numeroihin liittyvää arviointikäytännettään seuraavasti:

Kai tossa takaraivossa itella joku tällanen mielukuva mikö se (numeroarvosana) niinkun on että. Mä en nyt sillä tavalla niin kun sä puhuit että voisko antaa kympin taikka ysi puol ja sitten jollekin kutosen niin mieluummin haarukoin siinä ysin ja seiskan välillä.

Yksikään opettaja ei tuonut esille opetussuunnitelman hyvän osaamisen kriteerejä kuvatessaan numeroarviointiin liittyvää käytännettään. Aineenopettajista Kirsi kuitenkin pyysi tutkimukseen liittyvän tekstiaineiston saatuaan, että hän saisi tutustua myös sen

koulun tai kunnan, josta tekstiaineisto on kerätty, opetussuunnitelmaan. Kirsille lähetettiin sähköpostitse ote kyseisen kunnan 3.–5. luokan äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen opetussuunnitelmasta. Tutkimuksen mukaan osa opettajista kuitenkin perustaa numeroarvioinnit tiettyihin ennalta määritettyihin kriteereihin. Henri kertoi hyödyntävänsä oppilaiden kirjoitelmien arvioinnissa *sabluunaruudukkoa*, jonka avulla numeroarvosanoille määritellään kriteerit:

Sillon ku mä oon sanonu että tulee numero et sillos olis niinku tarkkaa hommaa niin sillon mulla semmonen tavallaan semmonen sabluunaruudukko. Että et yhdyssanoista voit saada neljä pistettä ja niinkun tavalla miten ne jakaantu ne pisteet ja yhdyssanoista tulee näin paljo ja jos pilkut on.. Väliimerkit kohallaan niin näin paljon ja käsialasta tulee kaks ja otsikosta kaks ja kappalejaosta kaks ja no sitten luovuudesta ja juonesta nä yks ja sitten mä aina merkkailen sinne et jos on paljo yhdyssanavirheitä niin sit sä saat siitä vaan kas pistettä ja yhdyssano(--)) ja sitte siitä tulee pistemäärä mä muutan se numeroiksi

Henrin mukaan tällainen käytänne tuo arviointiin *vähä enemmän rakennetta*, eikä sitä tehdä *mutu-tuntumalla*. Toisaalta Henri myös kritisoi tällaista arviointikäytännettä sen perusteella, kun oppilaat kirjoittavat eripituisia tekstejä: *tietenkin siinä sitte kun toinen kirjottaa sivun ja toinen kirjottaa ne neljä sivua ni laske tuleekohan vähä enemmän yhdyssanavirheitä. Noo itse asiassa ei välttämättä yleensä et kyllä se korreloi jonkun verran*. Näin Henri toi esille käsityksensä myös siitä, että yleensä ne oppilaat, jotka tuottavat paljon tekstiä, osaavat myös oikeinkirjoituksen periaatteita. Aineenopettajista Anne mainitsi myös yhdeksi arviointikäytänteeseen tällaisen tiettyihin kriteereihin perustuvan arvioinnin, jossa arviointikriteerit ovat esillä jo tehtävänannossa. Tällöin tekstiä arvioidaan *ideaalitalanteessa* sen mukaan, kuinka hyvin se täyttää tehtävänannossa vaaditut kriteerit. Anne kuvaa tällaista arviointikäytännettä *piirrearviointiksi*, jossa *tietyt piirteet arvioidaan* ja arviointi pisteytetään pistetaulukon mukaan. Numeroarvosana määräytyy näin tekstistä saatujen pisteiden mukaan. Annen mukaan tällainen arviointikäytänne edesauttaa oppilasta saamaan korkeitakin arvosanoja.

7.3.2 Opettajien arvosanjakauma

Opettajat arvioivat tämän tutkimusaineiston tekstit arvosana-asteikolla 6–9 ½ (ks. Taulukko 2). Luokanopettajat käyttivät arvosana-asteikkoa 7–9 ½. Aineenopettajien arvosana-asteikko tässä tutkimuksessa oli 6–9 ½.

Taulukko 2. Arvosanataulukko.

	Emmi	Jari	Lotta	Oskari	Petteri	Sanna
Anne	7	8	8+	6½	6	9
Kirsi	8½	8+	8+	6	7	9½
Tuula	7+	8+	7	6½	6+	9½
Henri	8	9	8	7	8	9
Mika	8-	9-	8+	7½	7½	9½
Pekka	8+	8 ½	9-	7+	8	9+
Saija	8	9	8½	7	7½	9+
Ulla	9	8½	8	7	7+	9-
Ka.	7,97	8,53	8,13	6,84	7,19	9,22

Taulukosta 2 käy ilmi, että jokainen opettaja arvioi Sannan tekstin kiitettäväksi. Ullaa lukuun ottamatta opettajat arvioivat Sannan tekstin kaikkein parhaimmaksi. Oskarin teksti sai lähes kaikilta opettajilta heikoimman arvosanan. Ainoastaan Anne ja Tuula arvioivat Petterin tekstin Oskarin tekstiä heikommaksi. Mika puolestaan antoi Oskarin ja Petterin tuotokselle saman arvosanan. Emmiin ja Lotan tekstin arvosanat vaihtelivat tyydyttävän (7) ja kiitettävän (9) arvosanan välillä. Myös Petterin tekstin arviot vaihtelivat kolmen arvosanan, kohtalaisen (6) ja hyvän (8) välillä. Jarin teksti puolestaan sai sekä hyviä (8) että kiitettäviä (9) arvosanoja. Oskarin tekstin arvosanat vaihtelivat niin ikään kahden numeron, kohtalaisen (6) ja tyydyttävän (7) välillä. Henriä lukuun ottamatta kaikki opettajat käyttivät numeroarvioinnissaan plussia, miinuksia ja puolikkaita. Tällaisen käytänteen voidaan ajatella kuvastavan opettajan epävarmuutta antamastaan numeroarvosanasta, mikä kuuluu ainakin jossain määrin myös kokeneen arvioijan työhön (Tarnanen 2002a, 115–116). Numeroarvosanaan liitetyillä plussilla, miinuksilla ja puolikkailla voidaan myös erotella oppilaiden kirjoittamien tekstien tasoa. Kirsi perusteli tällaista käytännettä seuraavasti:

Mun mielestä nää on hyviä tekstejä että niinkun sanoin, että mun mielestä tossa Emmin tekstissä sisältö on parempi kuin näissä kahessa, siis monipuolisempi niin mä nyt nää piirun verran laitoin alemmas kasiplussaan.. Öö, jos mun olis pakko nää erottaa vielä toisistaan niin silloin mä ehkä tiputtaisin Lotan ehkä kasiin ja Jarin kasiplussaan.

Taulukosta 2 käy ilmi, että aineenopettajat arvioivat Jarin, Oskarin ja Sannan tekstin samansuuntaisesti. Emmin, Lotan ja Petterin tekstin kohdalla arvosanat vaihtelivat kahden numeron välillä. Kuitenkin taulukosta 2 voidaan tulkita, että poikkeamat arviointilinjasta olivat yksittäisiä. Esimerkiksi Kirsi arvioi Emmin ja Petterin tekstin korkeammalla arvosanalla kuin Anne ja Tuula, mutta arvioi puolestaan Oskarin tekstin heikommalla arvosanalla verrattuna Annen ja Tuulan arvioon. Lotan tekstin kohdalla puolestaan Tuula poikkesi näiden kolmen opettajan arvioista. Aineenopettajien antamien arvioiden perusteella ei siis voida tehdä päätelmiä, että joku opettaja näyttäytyisi johdonmukaisesti ankarana tai lempeänä arvioijana (ks. arvioijasta johtuvia mittausvirheitä Tarnanen 2002a, 97; Saal ym.1980).

Luokanopettajien arvosanalinjaukset olivat keskenään melko samansuuntaisia. Ainoastaan Ulla poikkesi Emmin tekstin kohdalla yhteisestä arvosanalinjasta. Muiden tekstien kohdalla arvosanojen välinen vaihtelu oli enintään 0,75 arvosanaa. Sen sijaan luokanopettajien arvosanaskaala oli aineenopettajia suppeampi. Luokanopettajat hyödynsivät arvosanaskaalaa tyydyttävästä kiitettävään, kun taas aineenopettajat antoivat myös välttäviä arvosanoja. Tarkasteltaessa Taulukosta 2 kaikkien opettajien antamia arvosanoja havaitaan, että opettajien arvioissa painottui arvosana-asteikon keskiväli eli arvosanat 7 ja 8, eikä yksikään opettaja hyödyntänyt asteikon kumpaakaan ääripäätä eli arvosanoja 10 tai 5 (ks. arvioijasta johtuvia mittausvirheitä Tarnanen 2002a, 97; Saal ym. 1980).

7.3.3 Perusteet arvosanoille

Tässä luvussa kuvataan sitä, millaisilla teksteistä tehdyillä huomioilla opettajat perustelivat oppilaan tuotokselle antamaansa numeroarvosanaa. Opettajien teksteistä tekemiä huomioita jäsennetään kolmeen ulottuvuuteen: tekstiin liittyviin, paikallisiin ja tekstin ulkoisiin huomioihin. Ensimmäisellä eli tekstiin liittyvillä huomioilla

tarkoitetaan tekstin kokonaisrakenteeseen ja sisältöön liittyviä piirteitä. Paikallisiin huomioihin puolestaan sisältyy paikalliseen rakenteeseen, kuten kappale-, virke- ja lausetasoon liittyvät huomiot, sekä sanavalintoihin, oikeinkirjoitukseen ja konventioihin kohdistuvat huomiot. Tekstin ulkoisilla huomioilla kuvataan tehtävänantoon ja kirjoittajaan liittyviä huomioita. (Straub & Lunsford 1995; Svinhufvud 2007.) Tekstiin liittyviä ja paikallisia huomioita kategorisoidaan ja kuvataan numeroarvosanojen mukaan. Sen sijaan tekstin ulkoisia huomioita tarkastellaan omana kategorianaan, koska tämän tutkimuksen analyysin perusteella niitä ei voida luotettavasti määrittää huomioiksi, jotka vaikuttavat opettajan antamaan numeroarvosanaan.

Arvosana 10 (erinomainen)

Erinomaisen arvosanan perusteluissa opettajat toivat esille tekstin kokonaisrakenteeseen, paikalliseen rakenteeseen, sanavalintoihin, oikeakielisyyteen ja konventioihin liittyviä huomioita. Luokanopettajien mukaan erinomaisessa tekstissä tulee ensinnäkin olla selkeä alku, keskikohta ja loppu. Lisäksi kirjoitustyylin tulee olla persoonallista ja sanavalintojen monipuolisia, jopa tavallisuudesta poikkeavia. Aineenopettajat toivat esille ulkoasuun ja helppolukuisuuteen liittyviä huomioita. Eräs luokanopettajista totesi, että arvosana 10 *pitää ansaita: Kympin oppilas kirjoittaa hyvää kieltä, se hallitsee lauserakenteet, se hallitsee kaikki siihen liittyvät, muodot on oikein.* Aineenopettajat kuvasivat erinomaista arvosanaa *täydelliseksi*, ja se annetaan oppilaalle, joka kirjoittaa *suvereenisti*. Eräs luokanopettaja toi esille sen, että hänen arvosanaskaalansa ei tavallisesti ulotu arvosanaan 10 asti: *Mä en yleensä anna kymppiä, annan vasta sitten kun ne lähtevät täältä pois täältä yläkouluun.*

Arvosana 9 (kiitettävä)

Arvosanaa 9 perusteltiin monipuolisesti tekstiin liittyvien huomioiden, paikallisten huomioiden ja osittain myös tekstinulkoisten huomioiden kautta. Luokanopettajien mukaan kiitettävä teksti on selkeä, helppolukuinen ja siinä on toimiva kappalejako. Tekstin sisältö vastaa sen otsikkoa. Teksti on kirjoitettu lähes virheettömästi ja siinä on käytetty monipuolisia sanavalintoja. Kiitettäväksi arvioitu teksti etenee luokanopettajien mukaan *mukavasti eteenpäin* ja on *persoonallinen*. Lisäksi luokanopettajien

arviointikertomassa korostui oikeakielisyys, tekstin virheettömyys ja se, että *pitkätkin lauserakenteet ovat kunnossa*. Luokanopettajat arvostivat myös kiitettävässä tekstissä hyvää alkua ja kokoavaa loppua: *alkaa suht napakasti ja perustelut mielipiteille alkavat heti ensimmäisessä virkkeessä* tai että *viimeinen lause on varsin ponnekas*. Mielipidetekstin ollessa kyseessä luokanopettajat arvostivat monipuolista asian käsittelyä sekä asiapohjaisia, *kirjoittajan omilta vaikuttavia*, perusteluja.

Aineenopettajien käsitykset kiitettävästä arvosanasta olivat luokanopettajien kanssa samansuuntaisia. He toivat lisäksi esille konkreettisia, tekstin sisältöön liittyviä huomioita: *kokemukseen vetoaminen on vahva perustelu ja se keskittyy yhteen perusteluun, yhteen näkökulmaan vähän enemmän, se ei ohita sitä virkkeellä*. Sekä luokan- että aineenopettajien huomioissa mainittiin myös kirjoittajan selkeä käsiala. Eräs aineenopettaja kuvasi kiitettävää arvosanaa seuraavasti: *ysi on sit et siinä on jotain ektraa... et sä et voi saada ysiä, jos et sä osaa kirjottaa kirjakieltä, kunnollista kirjakieltä esimerkiksi, se on ehdoton*. Lisäksi arvosanaan 9 liitettiin taitopohjainen käsitys kirjoittamisesta. Tämän mukaan kirjoittamista ei voi täysin oppia, vaan kirjoittaminen on taito, joka toisella on ja toisella ei ole. Opettajan mukaan

kirjoittaminen on vähän semmosta, et sen joko, se on vähän masentava tosiasia, mutta sen joko osaa tai sen joko ei. Et sit jos ei sitä osaa, niin sit sä joudut koko ajan treenaamaan ja päädyt ehkä parhaimmillaan johonkin kasin tasoon. Mun mielestä kiitettävää on vaikee saada ihmisen, jolla ei oo siihen luontaisia taipumuksia.

Arvosana 8 (hyvä)

Arvosanaa kahdeksan opettajat kuvasivat niin tekstiin liittyvillä kuin tekstin paikallisillakin huomioilla. Kiitettävää arvosanaa opettajat perustelivat pääasiassa positiivisilla huomioilla, mutta arvosanassa 8 tuotiin ansiokkaiden huomioiden lisäksi esille myös kehittämistarpeita. Opettajat eivät maininneet perusteluissaan suoraan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden ohjaamia hyvän osaamisen kriteereitä (Opetushallitus 2004). Sen sijaan eräs luokanopettaja kuvasi arvosanaa näin:

et hyvin monella on kasi ja kun se kasi on nykyään numerona se, että kun kaikki on hyvin, kasi, mut se on aika mitänsanomaton numero. Se ei kauheesti kerro. Typerä numero.

Yhden aineenopettajan kuvaus arvosanasta oli puolestaan seuraava: *kasi on se, että sä teet hommas hyvin, ok, ei moitittavaa.*

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2004) hyvän osaamisen kriteereiden mukaan oppilas *suunnittelee ja ideoi tekstinsä sisältöä ja pystyy rakentamaan tietoon, kokemukseen ja mielikuviin perustuvia tekstejä; hänen kirjoitelmissaan on havaittavissa kirjoittajan oma ääni ja laajeneva sanavarasto.* Haastateltujen luokanopettajien mukaan kahdeksikon saa *periaatteessa hyvä teksti.* Mielipidekirjoituksia arvioidessaan opettajat antoivat tekstile arvosanan hyvä, jos tekstissä esitettiin selkeä, jollainlailla perusteltu mielipide. Yleensä kahdeksikon tekstiä ei kuitenkaan pidetä kovin *syvällisenä* tai *omakohtaisena*. Lisäksi kuvattiin, että *sisältö tässä on aika vähäinen* tai että teksti ei vastaa otsikkoaan. Toisaalta sisällöltään kiitettävä teksti saattoi laskea arvosanaltaan hyvään virheiden takia: *teksti oli sinänsä kiitettävä, mutta niin paljon virheitä, että kyllä mä sen kasiin oisin.*

Aineenopettajien käsitykset sisältöön liittyvistä huomioista olivat luokanopettajien kanssa samansuuntaisia. Aineenopettajat näyttivät arvostavan myös arvosanalla 8 arvioiduissa teksteissä kirjoittajan omakohtaisia kokemuksia: *oman kokemuksen käyttö on tosi hyvä juttu* tai *eli tää oli niinku mahtavaa, se oli hoksannut, et se voi tällasen oman kokemuksen tänne tuoda.* Myös aineenopettajien huomioista kävi ilmi, että toistuva oikeinkirjoitukseen tai välimerkkeihin liittyvä virhe laskee tekstin arvosanaa kiitettävästä hyvään: *mut aino selkee ongelma on vaan siis yks toistuva asia ja se on toi pää- ja sivulauseitten välinen pilkku.* Toisaalta aineenopettajien mukaan myös tekstin sisällön puutteellisuudella on merkitystä siihen, miksi se ei edusta kiitettävää arvosanaa. Yksi aineenopettajista kiteytti perustelunsa arvosanalle 8 seuraavasti: *monia hyviä asioita niissä teksteissä, mut sit siellä on jotain, joko kieleen tai siihen tekstilajiin liittyvää ongelmaa mun mielestä, joka siis vetää pois kiitettävästä niitä tekstejä.*

Hyvän osaamisen kriteereissä odotetaan myös, että oppilas *hallitsee oikeinkirjoituksesta perusasiat ison ja pienen alkukirjaimen käytössä ja yhdyssanojen muodostamisessa, käyttää oikein lopetusmerkkejä ja on tottunut käyttämään myös muita välimerkkejä* (Opetushallitus 2004). Opettajat kuitenkin sallivat joitain yksittäisiä kielioppiin liittyviä virheitä sekä kiitettävään että hyvään tekstiin. Virheitä lähestyttiin kaikkien numeroarvosanojen kohdalla useimmiten juuri niiden määrän ja toistuvuuden kautta: *Vähän virheitä, kirjoitusvirheitä ei ollut kovin paljoo tai oli aika paljon virheitä.* Niin kuin edellisessä kappaleessa jo tuli ilmi, kielioppiin liittyvien virheiden määrä ja niiden toistuvuus laskivat arvosanaa kiitettävästä. Luokanopettajat eivät juuri eritelleet kielioppiin liittyvien virheiden tyyppiä, kuten eräs opettaja totesi: *jonkun verran tässä on virheitä, keskenään erityyppisiä.* Aineenopettajat puolestaan erittelivät jonkin verran enemmän tekstin paikalliseen rakenteeseen liittyviä kehittämistarpeita: *päälausepainotteinen teksti tai hyvään suomen kieleen ei kuulu tää sinä-passiivi.*

Luokanopettajat nostivat käsialaan liittyvät huomiot vahvasti esille. Käsialan vaikutus arvosanaan jäi kuitenkin analyysin perusteella hieman epäselväksi, sillä toisaalta positiivisena huomiona todettiin käsialan olevan *siistiä ja selkeää* sekä *luettavaa*, toisaalta kahdeksikon sai myös teksti, jossa opettajan mukaan on *käsiala periaatteessa ok* sekä *semmonen käsiala, et saiko tästä aina selvää, mut että kyl se vielä nyt kelpas.* Toisaalta myöskään opetussuunnitelman perusteiden hyvän osaamisen kriteereissä ei selkeää käsialaa määritellä kovin tarkasti, vaan kahdeksikon saava oppilas *osaa tekstata, ja hänelle on kehittynyt luettava sidosteinen käsiala.* Arvosana 8 edustaa sekä luokan- että aineenopettajien mukaan tekstiä, jonka kokonaisrakenne on selkeä ja joka on sisällöltään *hyvää.* Lisäksi tekstissä ovat hyvän osaamisen kriteereissä mainitut oikeinkirjoituksen perusasiat pääsääntöisesti kunnossa: *kappalejako on ihan ok ja isot kirjaimet ja pisteet löytyy tai puhdasta tekstiä niinku pojan tekstiksi.*

Arvosana 7 (tydyttävä)

Tydyttävän arvosanan saaneissa teksteissä huomiot liittyivät tekstin paikallisiin rakenteisiin ja sisältöön. Aineenopettajien käsityksiä arvosanasta 7 kiteytti seuraava kuvaus:

seiska on sit se, et yrittää ja tekee, mutta ei välttämättä onnistu, eikä aina jaksaa yrittää, mutta ponnistelu on kuitenkin jonkinlaista ja jonkinlaisia taitoja on.

Aineenopettajien kuvauksista kävi ilmi, että arvosanalla 7 arvioiduista teksteistä oli löydettävissä onnistuneita huomioita, jotka tässä tutkimuksessa liittyivät erityisesti tekstin sisältöön. Toisaalta teksteistä löydettiin runsaasti myös kehittämisen kohteita, jotka liittyivät tekstin kokonaisrakenteeseen ja paikallisiin huomioihin, kuten kieleen, virketasoon ja oikeinkirjoitukseen. Kieltä kuvattiin muun muassa *alkeelliseksi* ja *yksinkertaiseksi*. Virketasoon liittyvät huomiot kohdistuivat virkehahmotukseen. Vaikka sisällöstä löydettiin vahvuuksia liittyen esimerkiksi mielipiteisiin ja niiden perusteluihin, sitä toivottiin kuitenkin lisää ja siihen kaivattiin selkeyttä niin, ettei mielipiteitä tarvitsisi *kaivaa esiin*.

Analyysi paljasti, että mitä enemmän niin luokan- kuin aineenopettajillakin oli huomioita tekstin parantamiseksi, sitä enemmän opettajat tekivät oletuksia myös tekstin kirjoittaneesta oppilaasta. Sama ilmiö näyttäytyi jokseenkin myös kiitettävällä arvosanalla arvioitujen tekstien yhteydessä, mutta korostui kuvatessa heikoimmiksi arvioituja tekstejä. Luokanopettajat tekivät muun muassa seuraavanlaisia arvailuja liittyen oppilaisiin, joiden tekstejä he arvioivat tyydyttävällä arvosanalla:

tämä on niinku enemmmän niinku alisuoriuduttu kuin tehty parhaansa ja sitten mä veikkaan et asia on vähän loppunukki kesken lisäksi onko ihan puhasta laiskuutta ettei oo viittiny kirjottaa enempää vai onko tämä häneltä hyvin että saa täyteen sen yhen sivun.

Aineenopettajat esittivät samansuuntaisia oletuksia arvosanalla kohtalainen (6) arvioitujen tekstien yhteydessä.

Tutkimusanalyysin mukaan tyydyttäväksi arvioitujen tekstien kohdalla luokanopettajat kiinnittivät huomiota tekstin pituuden. Luokanopettajien lyhyeksi arvioima teksti näytti laskevan tekstin arvosanaa: *lisää mittaa tuotokselle kaipaisin, tää on suhteellisen lyhyt*. Lisäksi luokanopettajat kiinnittivät huomiota tekstin sisältöön liittyviin puutteisiin: *tässä on tätä toistoa ja pelkästään tämmönen inttäminen ei riitä*. Mielipidetekstistä jäi opettajien mukaan uupumaan perustelut. Aineenopettajat sen sijaan perustelivat tyydyttäväksi arvioimiaan tekstejä sisällöllisesti muun muassa sillä, että kirjoittajat

argumentoivat mielipiteensä. Luokanopettajat nostivat tyydyttävän tekstin vahvuuksiksi oikeinkirjoituksen, selkeän käsialan ja ylipäätään sen, että oppilas on saanut tuotettua tekstiä paperille: *hienoa, että on ollut mielipiteitä, jotka on pystytty laittaan paperille.*

Arvosana 6 (kohtalainen)

Tässä tutkimuksessa yksikään luokanopettaja ei arvioinut kenenkään oppilaan tekstiä kohtalaiseksi. Arvosanasta todettiin muun muassa, että *kyllä pitää olla hirveen iso äidinkielen ja vaikeus ja kielelliset hankaluudet, että mä annan kuutosen.* Aineenopettajien arviointiasteikko sen sijaan ulottui arvosanaan 6 saakka. Kohtalaista arvosanaa perusteltiin erityisesti tekstin sisältöön liittyvillä huomioilla. Sisältöä kuvailtiin *huteraksi ja alkeelliseksi* ja lisäksi argumentteja mielipiteille kaivattiin lisää. Tekstin otsikko ei myöskään suoraan vastannut sisältöä. Kohtalaiseksi arvioitua tekstiä kuvailtiin *luurankotekstiksi*, josta toki löytyy *hirveesti niinku aineksia*. Aineenopettajat toivat esille myös tekstin pituuteen liittyviä huomioita. Arvosanaa 6 perusteltiin muun muassa sillä, että *tekstiä on näin vähän*, vaikka toisaalta tuotiin esille se, että teksti on oikeinkirjoitukseltaan kunnossa. Lisäksi esitettiin arvailuja siitä, osaako oppilas kirjoittaa *korrekteilla lauseilla* myös pidempiä tekstejä: *Selkeät korrektit lauseet, mut että tosiaan, jos olis pidempi teksti, niin miten hyvin se säilyis.*

Tyydyttävän arvosanan tapaan kohtalaiseksi arvioituun tekstiin liitettiin oletuksia kirjoittajasta:

Tuntuu että Petterillä ei oo ollut kauheesti sanomista tästä asiasta ja voihan olla, että tää on ylittänyt itsensä..

Et jotenkin kuvittelisin, että tällä Oskarilla olis näistä enemmän sanottavaa kuin tää yks virke.

Tekstistään arvosanalla 6 alkavan arvion saanutta oppilasta kuvattiin seuraavanlaisella ilmauksella:

Kuuspuol, kuusplus on semmosia numeroita jotka mä annan tavallaan epäonnistujille tai niille jotka ei oo yrittänyt yhtään, et jos on yrittänyt yhtään, niinku tää tuntuu yrittäneen,

niin saa kuuspuol, mut jos ei oo yrittänyt, saa kuusplus tai kutosen, jos vaan heittää jotain.

Aineenopettajat kuitenkin totesivat, että kohtalaiseksi arvioidussa tekstissä on tekstilajille tyypillisiä piirteitä, mutta kaipasivat perusteluiden lisäksi lisää *ajattelua* ja *ideointia*.

Yhteenvetona voidaan todeta, että opettajien tekemät huomiot kaikista teksteistä olivat keskenään samansuuntaisia. Samoilla ilmauksilla saatettiin kuitenkin kuvata eri arvosanoja. Taulukkoon 3 on koottu yhteenvetona keskeisimpiä seikkoja, joita opettajat puheessaan ja kommentoissaan käyttivät numeroarvosanoja perustellessaan.

Taulukko 3: Opettajien teksteistä tekemiä huomioita jaoteltuna arvosanojen ja tekstin kolmen tason (ks. luku 5.2.2) mukaan.

Arvosana	Tekstiin liittyvät huomiot	Tekstin paikalliset huomiot	Tekstinulkoiset huomiot
Erinomainen ja kiitettävä (10 ja 9)	<ul style="list-style-type: none"> · Helppolukuisuus · Mielenpitojen argumentointi · Monipuolinen sisältö · Persoonallinen tyyli · Selkeä alku, keskikohta ja loppu · Toimiva kappalejako 	<ul style="list-style-type: none"> · Lauserakenteet kunnossa · Monipuoliset sanavalinnat · Selkeä käsiala · Selkeä ulkoasu · Teksti vastaa otsikkoa · Virheettömyys, oikeakielisuus 	<ul style="list-style-type: none"> · Edellyttää kirjoittajalta luontaisia taipumuksia · Kirjoittaja hallitsee kunnollisen kirjakielen
Hyvä (8)	<ul style="list-style-type: none"> · Ei tarpeeksi syvälinen tai omakohtainen kiitettäväksi · Jonkinlaiset perustelut · Joitain kieleen tai tekstilajiin liittyviä puutteita · Kappalejako kunnossa · Selkeä kokonaisrakente · Selkeä mielipide · Suppeahko, mutta kuitenkin hyvä sisältö 	<ul style="list-style-type: none"> · Joitain virheitä, mutta esimerkiksi isot kirjaimet ja pisteet pääsääntöisesti kunnossa · Luettava käsiala · Päälause-painotteisuus · Toistuva oikeinkirjoituksen tai välimerkkeihin liittyvä virhe laskee arvosanan kiitettävästä hyvään 	
Tyydyttävä (7)	<ul style="list-style-type: none"> · Niukat mielipiteet ja perustelut · Sisältö vähäinen · Tekstin kokonaisrakenteessa joitain puutteita · Tekstin lyhyys · Toisteisuus 	<ul style="list-style-type: none"> · Oikeinkirjoitus kunnossa · Selkeä käsiala tekstin vahvuutena · Virkehahmotus horjuu · Yksinkertainen kieli 	<ul style="list-style-type: none"> · Alisuoriutuminen · Laiskuus · <i>Yrittää ja tekee, mutta ei välttämättä onnistu eikä aina jaksa</i>
Kohtalainen (6)	<ul style="list-style-type: none"> · <i>Luurankoteksti</i> · Niukka sisältö · Perustelemattomat mielipiteet · Tekstin lyhyys 	<ul style="list-style-type: none"> · Oikeinkirjoitus toimii lyhyessä tekstissä · Teksti ei vastaa suoraan otsikkoa 	<ul style="list-style-type: none"> · Ideoinnin puute · Kirjoittajalla ei ole aiheesta sanottavaa · <i>Pitää olla iso äidinkielen ja vaikeus ja kielelliset hankaluudet</i>

Taulukko 3 rakentuu mukaellen Straubin ja Lunsfordin (Svinhufvud 2007) jaottelua, jossa teksteistä tehtävät huomiot jaetaan tekstiin liittyviin, tekstin paikallisiin ja tekstinulkoisiin huomioihin. Tekstiin liittyvillä huomioilla tarkoitetaan laajempiin kokonaisuuksiin, kuten tekstin rakenteeseen liittyviä huomioita. Tekstin paikallisilla huomioilla viitataan esimerkiksi virke- tai sanatasoisiin huomioihin, kun taas tekstinulkoiset huomiot viittaavat lähinnä kirjoittajaan tai esimerkiksi tehtävänantoon. Tähän taulukkoon 3 on koottu niitä asioita, joihin opettajat tässä tutkimuksessa arvosanoja perustellessaan kiinnittivät huomiota ja joilla he perustelivat kullekin tekstille antamaansa arvosanaa. Mielenkiintoinen havainto oli se, että samoja perusteita, kuten esimerkiksi oikeinkirjoituksen toimivuutta, käytettiin kaikkien arvosanojen perusteena aina kohtalaisesta (6) kiitettävään (9).

Opettajille tekstien mukana lähetetyssä tehtävänannossa heitä pyydettiin nimeämään kunkin tekstin vahvuudet ja kehittämistarpeet (ks. liite 1 ja liite 2). Analyysin perusteella opettajat kompensoivat tekstien vahvuuksilla niiden puutteita ja heikkouksia. Näin esimerkiksi Anne kuvasi arvioitaan Oskarin tekstistä:

Tässä on hirveen, tässä Oskari kirjottaa isoilla kirjaimilla ja tekstiä on silti niinku näin vähän. Että, että tota, mä annoin ton ehkä vähän korkeen numeron tosta sitten tähän sisältöön nähden sen takia että tää on niin hirveen, hirveen jotenkin selkee. Että tässä ei kuitenkaan oo sellasta toistoo, se kertoo koko ajan niinku uuden asian -- Sisältöä on vähän ja tosiaan tämmöset perustellut esimerkit puuttuu tästä, et tässä on vaan lueteltu nää neljä asiaa, ja sillä selvä. Ja niinku, kielivirheitä täällä ei juuri mahdu oleen ollenkaan edes, kun tää on niin lyhyt teksti, mut et ihan, tavallaan ihan hyvää kieltä on kirjottanut.

Opettajien arvioinneissa ei ollut havaittavissa mitään yhtenäistä linjaa siitä, mikä osa-alue painottuisi kirjoittamista arvioitaessa eniten. Toisaalta sama opettaja saattoi toisessa tekstissä painottaa sisältöä ja toisessa oikeakielisyyttä. Näin ollen saman arvosanan saattoi saada sekä sisällöltään niukka teksti, joka kuitenkin oli kirjoitettu oikeinkirjoituksellisesti hyvin, että teksti, jossa oli runsas sisältö ja selkeä käsiala, mutta jossa oli rakenteellista heikkoutta ja toistuvia virheitä. Vahvimmin opettajien huomioista toisiaan kompensoivat tekstin sisältö, oikeinkirjoitus ja käsiala.

8 Päätäntö

8.1 Keskeiset tulokset

Tässä tutkimuksessa tavoitteena oli kartoittaa luokanopettajien ja äidinkielen ja kirjallisuuden aineenopettajien käsityksiä kirjoittamisesta, sen opettamisesta ja arvioinnista.

8.1.1 Kirjoittamisen monimuotoisuus

Opettajien haastatteluissa esittämät ajatukset heijastivat jossain määrin heidän käsityksiään kirjoittamisesta. Kenenkään opettajan kirjoittamiskäsityksiä ei kuitenkaan voi suoraan osoittaa tiettyyn Ivaničin (2004) luokkaan, sillä jokaisen opettajan käsitys kirjoittamisesta muodostuu useammista eri Ivaničin (2004) jaottelun osista. Jokaisen opettajan käsitys kirjoittamisesta nojasi jossain määrin näkemykseen kirjoittamisesta yksilöllisenä taitona. Vaikka kaikki opettajat yhtä luokanopettajaa lukuun ottamatta tekivätkin oikeinkirjoituksellisiin seikkoihin liittyviä merkintöjä oppilaiden teksteihin, nousi haastatteluissa sisällön ja tuottamisen tärkeys oikeinkirjoituksen rinnalle. Yksilöllisen taitokäsityksen lisäksi kahden aineenopettajan ja kahden luokanopettajan kirjoittamista ohjasi käsitys kirjoittamisesta prosessina.

Aineenopettajat hyödyntävät opetuksessaan prosessikirjoittamisen mallia kokonaisvaltaisemmin kuin luokanopettajat. Luokanopettajat sen sijaan käyttävät opetuksessaan pelkistetympää prosessikirjoittamisen tapaa. Tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että ensin oppilas saa keskittyä tekstin tuottamiseen ja vasta tämän jälkeen tekstistä palataan muokkaamaan oikeinkirjoitusta, rakennetta ja sanavalintoja. Opettajat kertoivat käyttävänsä prosessikirjoittamista monenlaisten tekstien tuottamisessa. Vaikka opettajat kertoivat kirjoittavansa tekstejä useista eri tekstilajeista, ei kukaan silti nojannut

opetuksessaan genrelähtöiseen lähestymistapaan niin kuin se perinteisesti ymmärretään (Ivanič 2004). Vaikka tarinoiden kirjoittaminen mielletään tyypilliseksi koulussa kirjoitettavaksi tekstiksi (Luukka 2004a; 2004b; 2004c; Opetushallitus 2005), eivät opettajat nostaneet tarinoiden kirjoittamista esiin luovuuden näkökulmasta, vaan tarinoitakin lähestyttiin perinteisen taitonäkökulman kautta. Luovuuden sijaan ”hyvien tarinoiden kirjoittamisen” nähtiin olevan yhteydessä siihen, kuinka paljon oppilas lukee vapaa-ajallaan. Toisaalta myös luovuutta arvostettiin esimerkiksi erityisinä sanavalintoina ja persoonallisena tapana kirjoittaa.

Opetussuunnitelmassa kieli nähdään sekä oppimisen kohteena että välineenä. (Opetushallitus 2004.) Tämän tutkimuksen mukaan opettajat rinnastavat kirjoittamisen opetussuunnitelmassa mainittuun kieleen, sillä moni opettaja toi esille sen, että kirjoittamista sekä opitaan että sillä osoitetaan oppimista koulukontekstissa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan kirjoittamisella on itseisarvo äidinkielessä ja kirjallisuudessa vuosiluokilla 3–5 (Opetushallitus 2004). Tämän lisäksi luokanopettajat korostivat kirjoittamisen merkitystä ja käyttöä yli oppiainerajojen myös muilla kuin äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla. Opetussuunnitelmassa kirjoittaminen nähdään vuorovaikutuksellisenä välineenä, sillä oppilasta kannustetaan esimerkiksi ilmaisemaan ajatuksiaan kirjoittamalla. Tämä käsitys on samansuuntainen Fastingin ym. (2009) kirjoittamisen kehä -mallin kanssa, sillä mallissa kirjoittamisen ydin on kirjoittamisen ymmärtäminen viestimistapana. Tämän tutkimuksen mukaan kirjoittamisen kehä -mallin sektoreista koulussa hyödynnetään lähinnä tekstimaailmojen rakentamisen ja tiedon kehittymisen sektoreita.

Tekstimaailmojen rakentamisen sektorin uloimmalla kehällä mainitut mielikuvitukselliset ja viihdyttävät tekstit sekä satuilu tulivat esiin myös tämän tutkimuksen haastatteluissa. Lisäksi erityisesti luokanopettajat toivat esiin muiden oppiaineiden tunneilla tapahtuvan kirjoittamisen. Näillä tunneilla kirjoittaminen voidaan mieltää tiedon kehittymisen sektoriin, sillä reaaliaineiden tunneilla kirjoitetaan opettajien mukaan erilaisia työselostuksia ja tai avataan oppilaille uusia käsitteitä. Fastingin ym. (2009) näkemyksen vastaisesti, tämän tutkimuksen tulosten mukaan vuorovaikutuksen ja informaation sektori ei ole merkittävässä roolissa koulukirjoittamisessa. Informoivana kirjoittamisena voidaan pitää lähinnä opettajien

mainitsema esitelmiä ja seinäjulisteita, joita oppilaat ovat erilaisista aiheista laatineet. Toisaalta arvioitavana ollut mielipideteksti, joka mainitaan myös valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2004) yhtenä kirjoittamisen sisältöalueena, edusti merkitysten muodostamisen ja vaikuttamisen sektoria. Tätä tekstiä kirjoittaessaan oppilas oli päässyt miettimään, ilmaisemaan ja perustelemaan mielipiteensä. Mielipideteksti tekstilajina ei ollut opettajille vieras, joskin Pekka kertoi, ettei ollut aiemmin oppilaillaan mielipidetekstejä teettänyt.

Jos vertaa tämän tutkimuksen tuloksia Fastingin ym. (2009) mallissaan esittämään kirjoittamisen moniulotteisuuteen, voidaan todeta identiteetin muotoutumista ja reflektointia tukevan kirjoittamisen jääneen kokonaan huomiotta. Toisaalta kirjoittamista tiedon varastoinnin ja jäsentelyn keinona ei myöskään mainittu tässä tutkimuksessa. Voi olla, että opettajat mielsivät tässä tutkimuksessa osoitettavan kiinnostuksen kirjoittamisesta kohdistuvan lähinnä hieman laajempien tekstien kirjoittamiseen, jolloin esimerkiksi tiedon jäsentelyyn ja suunnitteluun soveltuvien miellekarttojen tekemistä ei liitetty haastateltavien puheessa kirjoittamiseen.

Kaikki naisopettajat mielsivät kirjoittamisen opettamisen vaikeaksi. Sen sijaan kukaan miehistä ei maininnut opettamisen helppoutta tai vaikeutta haastatteluisissa. Luokanopettajanaiset toivat esille näkökulman siitä, että nimenomaan tuottavaa kirjoittamista on vaikea ohjata, koska kirjoittaminen on niin monisäikeinen ilmiö ja kirjoittaa voi niin monella tavalla hyvin. Aineenopettajat yhdistivät kirjoittamisen vahvasti ajatteluun. Näin he ajattelevat kirjoittamisen ohjaamisen olevan samalla ajattelun ohjaamista ja opettamista. Ohjaamisen lisäksi vaikeus heijastuu suoraan myös arviointiin: *Kirjoittamisen ohjaaminen ei oo niin vaikeaa kuin sen arvioiminen, ei likikään.* Arvioinnissa vaikeaksi mainittiin muun muassa juuri se, miten paljon arvioitaessa tulisi kiinnittää huomiota tekstin sisältöön eli oppilaan ajatteluprosessien tuotoksiin ja miten paljon yleisiin, kirjoittamista ohjaaviin sisällöllisiin ja rakenteellisiin normeihin, puhumattakaan kieliopillisista ja oikeinkirjoituksellisista asioista.

8.1.2 Arvioinnin kirjo

Tutkimuksen analyysin perusteella voidaan todeta, että kirjoittamisen arviointi mielletään vahvasti äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen sisällä tapahtuvaan arviointiin, vaikka muutama opettaja liitti kirjoittamistehtävät myös muiden oppiaineiden yhteyteen. Näitä muiden oppiaineiden yhteydessä tuotettuja tekstejä ei kuitenkaan opettajien kertoman mukaan huomioda äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen sisällä tapahtuvassa kirjoittamisen arvioinnissa. Haastatteluissa niin luokan- kuin aineenopettajatkin toivat esille sekä prosessimaisen että perinteisen kirjoittamisen opetuksen käytänteitä. Luokanopettajilla kirjoittamisen arviointi heidän kertomansa mukaan painottuu kuitenkin valmiisiin tuotteisiin, kun taas aineenopettajat toivat esille myös kirjoitusprosessiin liittyviä arviointikäytänteitään. Analyysissa ei kuitenkaan selvinnyt se, mikä merkitys prosessin aikana tehdyllä arvioinnilla on tekstin lopulliseen arvosanaan.

Tutkimustulosten mukaan opettajien kirjoittamisen arviointikäytänteissä painottuu luokahuonearviointi. Kuitenkin opettajien ilmauksista voidaan ainakin jossain määrin tehdä tulkintoja taitotasoarvioinnista, sillä muutama opettaja toi suoraan esille sen, että numeerisesti arvioitavilla teksteillä on kokonaisarviossa yhtä suuri painoarvo kuin kokeella. Lisäksi yksi aineenopettaja kertoi arvioivansa oppilaiden kirjoittamisen taitoja sekä tuotettavien tekstien että kokeiden avulla. Tulosten perusteella opettajien tekemää kirjoittamisen arviointia ei voida tarkkarajaisesti polarisoida kahteen eri kontekstiin. Myös Tarnasen (2002a) käsitys näiden kahden arviointityypin tiukasta kahtiajaosta tukee tutkimustuloksia.

Tutkimushaastatteluilta analysoitiin opettajien kirjoittamisen arviointiprosesseja heidän kertomiensa kuvausten perusteella. Analyysista kävi ilmi, että arviointiprosesseissa on sekä eroja että yhtäläisyyksiä. Ensinnäkin arvioitavan tekstin lukeminen kertaalleen ei opettajan arviointityössä johda vielä arviointipäätökseen (ks. myös Tarnanen 2002a, 115). Sen sijaan opettajat näyttävät hyödyntävän erilaisia keinoja päätöksentekoprosessissaan. Muutaman opettajan kuvaaman arviointiprosessin taustalla oli piirteitä normiviitteisestä arvioinnista, jota toteutetaan muun muassa vertaamalla oppilaiden tekstejä toisiinsa. Toisaalta taas kaksi opettajaa toi suoraan esille

kriteeriviitteiseen arviointiin pohjautuvia keinoja. Mielenkiintoinen tutkimustulos oli lisäksi se, että kukaan opettajista ei suoraan ilmaissut opetussuunnitelmassa määriteltävien hyvän osaamisen kriteereiden vaikuttavan kirjoittamisesta annettavaan arvioon. Erilaiset tavat tehdä arviointipäätöksiä tukevat myös Opetushallituksen (2011) kuvausta siitä, että opettajien arviointikäytänteiden ja arvosanojen muodostamisen periaatteet ovat edelleenkin kirjavia, vaikka opetussuunnitelmassa on määritelty hyvän osaamisen kriteerit tietyille luokka-asteille.

Opettajien arviointiprosesseista tarkasteltiin myös sitä, millä keinoin he tekevät arvionsa näkyväksi. Tutkimustulosten mukaan opettajien tavat tehdä arviointi näkyväksi erosivat yksittäisten opettajien kohdalla toisistaan lähinnä siitä näkökulmasta, tekeekö opettaja ylipäänsä merkintöjä oppilaiden teksteihin. Sen sijaan sekä luokan- että aineenopettajien tekemät merkinnät teksteihin olivat keskenään samansuuntaisia. Lisäksi aineenopettajat esittivät teksteissä luokanopettajia enemmän perusteita merkinnöilleen sekä muokausehdotuksia kirjoittajalle ohjaten näin kirjoittajaa. Aineenopettajat ilmaisivat kirjallisesti myös positiivisia huomioita. Hattien ja Timperlayn (2007) mukaan juuri ohjaava palaute kirjoittamisesta on oppimista tukevaa. Lisäksi heidän mukaansa keuhut eivät niinkään edistä oppimista, mutta toimivat motivaatiokeinona. Straub (2000) puolestaan korostaa keuhujen merkitystä kirjoittamisen arvioinnissa.

Kansainväliset tutkimustulokset koulukirjoittamisesta osoittavat, että oppilaan saamalla palautteella on keskeinen merkitys hänen oppimisprosessissaan (ks. esim. Hattie & Timperlay 2007; Nugrahenny 2007; Parr & Timperlay 2010). Tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat kertoivat antavansa oppilaille kirjoittamisesta joko kirjallista tai suullista palautetta tai yhdistävänsä näitä molempia. Suullinen palaute osana oppilaan arviointiprosessia saa tukea niin kansallisista kuin kansainvälisistäkin tutkimustuloksista (ks. esim. Törmä 2011; Peterson & McClay 2010).

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää sitä, kuinka samansuuntaisia luokan- ja aineenopettajien antamat numeroarvosanat olivat keskenään. Tutkimustuloksista käy ilmi, että opettajat käyttivät arvioinnissaan arvosana-asteikon keskiväliä, sillä luokanopettajien arvosanaskaala vaihteli tyydyttävän (7) ja kiitettävän (9) välillä, kun taas aineenopettajat käyttivät arvosanoja 6–9. Arvosana-asteikon keskivälin

painottamista kuvataan kirjallisuudessa yhdeksi arvioijasta johtuvaksi mittausvirheeksi, joka voi vaikuttaa arvioinnin luotettavuuteen (Saal ym. 1980). Tässä tutkimuksessa arvosana-asteikon keskivälin painottumiseen saattoi vaikuttaa se, että tekstiaineisto ei opettajien mukaan kattanut arvosana-asteikon ääripäitä. Opettajat totesivat kokemustensa perusteella yksimielisesti sen, että arvioitavasta aineistosta puuttui kaikkein heikoimmat ja toisaalta myös erinomaisimmat tekstit. Toisaalta tähän saattoi vaikuttaa myös se, että aineiston koko tässä tutkimuksessa oli pieni. Kuitenkin Lappalaisen (2008; 2011) selvitysten mukaan arvosana-asteikon keskivälin painottuminen näkyy myös äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen kokonaisarvioinnissa. Selvityksistä käy ilmi, että 75 % kuudennen luokan päättävistä ja 80 % peruskoulun päättävistä oppilaista on saanut äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineesta arvosanaksi 7, 8 tai 9. Arvosanojen antamisen perusteet peruskoulun päättövaiheessa olivat keskimäärin olleet erilaiset tyttöjä ja poikia arvioitaessa. Eri kouluissa kirjoitustaidolla ei näyttänyt olevan yhtenäistä painoarvoa oppilaan äidinkielen ja kirjallisuuden kokonaisarvosanassa.

Siihen, miksi aineenopettajien arvosana-asteikko ulottui kohtalaiseen (6) saakka, saattoi vaikuttaa esimerkiksi se, että kukaan aineenopettajista ei ollut tottunut arvioimaan alakoululaisten tekstejä. Aineenopettajat kertoivat arvioineensa tekstit samoin, kuin he olisivat arvioineet yläkoulun oppilaiden tekstejä, jolloin oletukset viidennen luokan oppilaiden osaamisesta saattoivat olla korkeammat kuin luokanopettajilla. Lisäksi on huomioitava, että aineenopettajilla on jo tutkintonsa puolesta kattava tietopohja kielestä ja sen käyttötavoista. Tämän vuoksi aineenopettajilla on laajemmat tiedolliset lähtökohdat tekstien arviointiin kuin luokanopettajilla, jotka esimerkiksi Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa opiskelevat äidinkieltä ja kirjallisuutta vähimmillään kuuden opintopisteen verran. Tämä opintokokonaisuus koostuu eri äidinkielen ja kirjallisuuden osa-alueista, ja kirjoittaminen on yksi niistä. Kotimaisten kielten tutkimuskeskus (2009) esittää toimintaohjelmassaan, että luokanopettajakoulutukseen tulisi sisällyttää nykyistä enemmän suomen kielen opintoja, sillä äidinkieli ja kirjallisuus on kaikista oppiaineista erityisasemassa nimenomaan alakoulussa. Tutkimuskeskuksen mukaan luontevinta olisi kuitenkin se, että aineenopettajat opettaisivat äidinkieltä ja kirjallisuutta viidenneltä luokalta lähtien.

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin opettajien antamien numeroarvosanojen lisäksi sitä, millä perusteilla opettajat määrittelevät arvosanat. Taulukko 3 havainnollistaa sitä, millaisilla teksteistä tehdyillä huomioilla opettajat perustelivat antamiaan numeroarvosanoja. Vaikka numeroarvosanoille ei ole määritetty valtakunnallista kriteeristöä kirjoittamisen arviointia varten, sekä luokan- että aineenopettajien perusteet eri arvosanoille olivat keskenään niin samansuuntaisia, ettei niitä ollut tarpeen eritellä omaksi luvukseen tulosluvussa. Huomionarvoista on kuitenkin se, että vaikka numeroarvosanoja perusteltiin samansuuntaisilla ilmauksilla, sama teksti saatettiin arvioida kolmellakin eri arvosanalla. Tämän tutkimuksen perusteella ei kuitenkaan voida vastata siihen, miksi yksittäisten tekstien arvosanoissa oli niinkin suuri vaihtelu, eivätkä haastatteluaineistossa esiin tulleet opettajien kirjoittamiskäsityksetkään selitä tätä eroa.

Toisaalta myös Opetushallitus (2011) on myöntänyt, että jo valtakunnallisen ohjauksen tasolla oppilasarvioinnissa on edelleen epäselvyyttä. Vaikka opetussuunnitelmassa määritellään opintojen aikaiset hyvän osaamisen kriteerit ja myös kriteerit päättöarvioinnille, opettajien antamissa arvosanoissa on suurta hajontaa (Lappalainen 2011). Arvioinnin yhdenmukaisuuden vahventamiseksi voitaisiin pohtia esimerkiksi tarkempien oppiainekohtaisten kriteerien laatimisen mahdollisuutta. Opintojen aikaisten kriteerien laatiminen kaikille arvosanoille tuskin lienee tarkoituksenmukaista, mutta pohdinnan arvoista voisi olla hyvän osaamisen kaltaisten kriteerien laatiminen esimerkiksi arvosanoille välttävä (5), tyydyttävä (7) ja kiitettävä (9).

8.2 Luotettavuus ja eettisyys

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden ja laadun arvioinnin tavat ovat viime vuosina monipuolistuneet, sillä realismiin perustuvasta laatukriteeristöstä ollaan siirtymässä uusia laatukäsitteitä kohti (Heikkinen, Huttunen, Niglas & Tynjälä 2005). Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on tutkijan avoin subjektiveetti ja sen myöntäminen, että tutkija on tutkimuksensa oleellinen tutkimusväline. Tällöin pääasiallinen luotettavuuden kriteeri on tutkija itse ja luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia.

(Eskola & Suoranta 1998, 209–211.) Kun laadullinen analyysi perustuu tutkijan subjektiiviseen tulkintaan, luotettavuuden kysymys tähdentyy siihen, kuinka uskollinen tulkinta aineistolle on (Huusko & Paloniemi 2006, 169).

Tämän tutkimuksen haastatteluaineiston analyysia ohjaavaksi menetelmäksi valittiin fenomenografinen tutkimusote. Fenomenografista kategoriajärjestelmää voidaan pitää riittävänä ja aineistoa oikeudenmukaisesti kohtelevana kuvauksena, mikäli jokainen yksittäinen haastattelu on mahdollista sijoittaa sen sisälle. Luotettavuuden kannalta on oleellista sekä tutkijan tulkinnan uskollisuus aineiston käsitysten eroavaisuuksille että kategorioiden keskinäiset erot. Näistä ensimmäinen näkökulma tarkoittaa erilaisten käsitysten huomioimista ja edustavuutta ja jälkimmäinen puolestaan viittaa kategorioiden keskinäisiin sisällöllisiin eroihin, sillä kategorioiden ei tulisi olla päällekkäisiä. (Larsson 1986, Huuskon & Paloniemen 2006, 169 mukaan.)

Tämän tutkimuksen aineiston analyysissa muodostetut kategoriat ja ryhmittelyt perustuivat tutkijoiden tulkintaan. Tutkijat pyrkivät olemaan aineiston erilaisille käsityksille uskollisia koko analysointiprosessin ajan. Lisäksi tähän näkökulmaan liittyen aineistoa käytiin useaan kertaan läpi ja yksittäisiä ilmauksia tarkastettiin vielä tuloksia kirjoitettaessa. Tällä pyrittiin myös välttämään päällekkäisten kategorioiden syntymistä. Tässä tutkimuksessa tehtyyn kategoriajärjestelmään pystyttiin sijoittamaan jokainen yksittäinen haastattelu.

Hirsjärven ym. (2010, 232–233) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta lisää tutkijan tarkka ja totuudenmukainen kuvaus tutkimuksen eri vaiheista. Tämän tutkimuksen luotettavuutta on pyritty lisäämään kuvaamalla luvussa 6 selvästi ja totuudenmukaisesti aineiston keruuseen ja analysointiin liittyvät vaiheet. Lisäksi on tuotu esille se, että tutkimukseen osallistuvilla opettajilla lähetetty ohjeistus tekstien arviointiin saattoi olla epätarkka, koska opettajat olivat toimineet vaihtelevasti ohjeistuksen mukaan. Aineiston analyysiprosessin etenemisen kuusi vaihetta pyrittiin kuvaamaan mahdollisimman läpinäkyvästi, koska fenomenografisia tutkimuksia on kritisoitu siitä, että analyysiprosesseja ei ole raportoitu riittävän tarkasti. Raporttiin tuoduilla aineistolainauksilla pyrittiin perustelemaan tutkijoiden tulkintoja ja lisäämään

lukijoiden mahdollisuutta arvioida näiden tekemiä huomioita. (Ks. lisää fenomenografisen tutkimuksen luotettavuudesta Huusko & Paloniemi 2006.)

Luotettavuuspohdinnassa on tuotava esille myös se, että tutkijat eivät olleet aikaisemmin tehneet analyysia fenomenografisen otteen ohjaamina, mikä saattaa näkyä muun muassa eri kategorioiden kuvaamisen puutteellisuuksina. Opettajien teksteistä tekemiä numeroarvosanoihin liittyviä huomioita kategorisoitiin jo olemassa olevan teorian pohjalle. Tärkeä huomio on kuitenkin se, että tämä teoria ei ohjannut aineiston analyysia. Vasta kun opettajien ilmaukset tehdyistä huomioista oli ryhmitelty eri numeroarvosanojen alle, alettiin tarkastella sitä, missä määrin ilmauksia ylipäänsä voidaan jäsentää tekstin eri tasojen kautta. Tässä vaiheessa huomattiin, että ilmauksia on tarkoituksenmukaista ryhmitellä tekstin kolmen tason kautta, koska niiden todettiin sopivan tällaiseen tasokuvaukseen. Tähän saattoi vaikuttaa se, että opettajien perusteet arvosanoille olivat analyysin perusteella keskenään hyvin samansuuntaisia.

Tässä tutkimuksessa aineistonkeruumenetelmänä käytettiin haastattelua. Tutkijat haastattelivat kaikki opettajat yhdessä lukuun ottamatta yhtä haastattelua, jonka toinen tutkijoista toteutti yksin. Tutkijat analysoivat myös aineiston yhdessä. Tästä käytetään ilmausta tutkijatriangulaatio, jonka katsotaan parantavan tutkimuksen luotettavuutta (Hirsjärvi ym. 2010, 233). Toisaalta kuitenkin Sandberg (1995, Huuskon ja Paloniemen 2006 mukaan) kyseenalaistaa tutkijatriangulaation merkityksen fenomenografisessa tutkimuksessa.

Haastateltavat opettajat valikoituivat tutkimukseen mukavuusotannalla, jolloin tutkimuksen luotettavuuden kannalta on tuotava esille se, että osallistujien ei voida kuvata vastanneen kokonaisuudessaan perusjoukkoa. Lisäksi jokainen osallistuja tiesi jo haastateltavaksi suostuessaan, mitä tutkimus käsittelee. On syytä pohtia, valikoituivatko tutkimukseen sellaiset opettajat, jotka ovat erityisen kiinnostuneita kirjoittamisesta. Toisaalta taas kaikki haastateltavat miesluokanopettajat toivat esiin sen, ettei äidinkieli tai kirjoittaminen ole heidän erityinen kiinnostuksen kohteensa. Naisluokanopettajista Ulla kertoi olleensa aina kiinnostunut kirjoittamisesta ja sen opettamisesta, lukeneensa äidinkieltä sivuaineenaan sekä käyneensä joissain äidinkielen opettamiseen liittyvissä koulutuksissa työnsä ohessa. Äidinkielen ja kirjallisuuden aineenopettajista kukaan ei

nimennyt kirjoittamista kiinnostavimmaksi osa-alueeksi äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa. Voidaan siis todeta, että haastateltavien joukko ei heidän kertomansa perusteella vähennä tutkimuksen luotettavuutta olemalla erityisen kiinnostunut tai perehtynyt kirjoittamisen opettamiseen.

Haastateltavien joukko oli suhteellisen pieni, jolloin aineistosta ei voitu tehdä tilastollisia yleistyksiä tai testata ryhmien välisiä eroja (Hirsjärvi & Hurme 2011, 58). Molemmat tutkijat olivat haastattelijoina melko kokemattomia, ja tämä saattoi vaikuttaa muun muassa kysymysten asettelun tarkkuuteen. Hirsjärvi ym. (2010, 206) toteavat, että haastattelujen teko edellyttää huolellista suunnittelua ja kouluttautumista haastattelijan rooliin ja tehtäviin. Jotta haastatteluista olisi saatu vielä syvällisempää tietoa, olisi haastattelukysymysten runkoa pitänyt suunnitella entistä tarkemmin. Tämä olisi edellyttänyt lisäksi sitä, että tutkijoilla olisi ollut haastattelurunkoa suunnitellessaan vielä kattavampi käsitys kirjoittamiseen ja arviointiin liittyvästä teorialiedosta.

Haastattelun yhdeksi luotettavuutta heikentäväksi tekijäksi luetaan se, että haastattelussa on taipumus antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia (Hirsjärvi ym. 2010, 206.) Tämä näkökulma on tärkeä huomioida myös tämän tutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa, sillä tutkimukseen osallistuneet opettajat tiesivät haastateltavien opiskelevan luokanopettajaksi, mikä saattoi vaikuttaa opettajien vastauksiin. Haastatteluaineiston laatua pyrittiin parantamaan laadukkaalla teknisellä välineistöllä, jolloin tallenteiden kuuluvuus litteroinnissa oli hyvä. Lisäksi jokaisesta haastattelusta saatu aineisto litteroitiin mahdollisimman pian haastattelun jälkeen ja jokaisen haastattelun litteroinnissa noudatettiin samoja sääntöjä. (Ks. haastatteluaineiston laadusta Hirsjärvi & Hurme (2011, 184–185.)

Ihmisoikeudet muodostavat ihmisiin kohdistuvassa tutkimuksessa eettisen perustan (Hirsjärvi ym. 2010, 25; Tuomi & Sarajärvi 2011, 131). Tähän liittyy esimerkiksi ihmisten itsemääräämisoikeus päättää siitä, haluavatko he osallistua tutkimukseen. Lisäksi tutkimushenkilöille tulee paljastaa kaikki tärkeät näkökohdat siitä, mitä tutkimuksen kuluessa tulee tapahtumaan tai mitä saattaa tapahtua. Tutkimustietojen käsittelyssä kahdeksi keskeiseksi käsitteeksi nostetaan luottamuksellisuus ja anonymiteetti, joista tulee pitää huolta myös tutkimustietoja julkistettaessa, koska

nimettömyys on luvattu tietoja hankittaessa. (Eskola & Suoranta 1998, 52–60; Hirsjärvi ym. 2010; 25.) Tähän tutkimukseen osallistuvilta kysyttiin haastatteluvaiheessa tutkimuslupa. Haastateltaville luvattiin, että tietoja tullaan käyttämään vain tutkimustarkoitukseen ja raportoinnissa tutkimukseen osallistuvien nimet muutetaan. Myös tutkimuksen tekstiaineistoon oli olemassa tutkimuslupa, ja tekstien kirjoittajien nimet muutettiin ennen, kuin ne lähetettiin opettajille arvioitavaksi. Haastateltavien nimet muutettiin litteroinnin yhteydessä. Lisäksi raportoinnista jätettiin pois sellaisia henkilökohtaisia tietoja, joista yksittäisen opettajan voisi tunnistaa.

8.3 Jatkotutkimusehdotuksia

Tässä tutkimuksessa opettajat arvioivat mielipidetekstejä. Haastatteluissa moni opettaja kertoi arvioinnissa kiinnittäneensä huomiota oman mielipiteen esittämisen ja sen argumentoinnin. Argumentointi korostui siis vahvasti mielipidetekstiä arvioitaessa. Koska kirjoittamisen taito nähdään nykyään enemmän monien tekstilajien hallintana (Luukka 2004c), olisi mielenkiintoista tutkia sitä, miten opettajat arvioisivat oppilaiden kirjoittamia erilaisia tekstilajeja, kuten esimerkiksi tarinoita tai uutisia. Millaisia arviointikriteerejä tällöin käytettäisiin ja mitä tarinoissa arvostettaisiin? Kattavammilla resursseilla voisi tutkia myös esimerkiksi sitä, miten oppilaan kirjoitustaitoa arvotettaisiin, jos opettajat saisivat arvioitavakseen jokaiselta oppilaalta esimerkiksi kolme eri tekstilajia edustavaa tekstiä.

Lappalaisen (2008) mukaan tytöt omaavat paremmat kirjoittamisen taidot kuin pojat. Petersonin (2008) mukaan opettajat arvostavat oppilaiden teksteissä feminiinisiä piirteitä ja odottavat tytöiltä erilaisia tekstejä kuin pojilta. Myös tässä tutkimuksessa moni opettaja arvotti erilailla poikien ja tyttöjen kirjoittamia tekstejä. On mielenkiintoista pohtia, olisiko kirjoittajan sukupuolen häivyttäminen teksteistä tuottanut haastattelutilanteessa enemmän vai vähemmän keskustelua siitä, onko kirjoittaja tyttö vai poika. Toisaalta opettajat perustelivat tyttöjen ja poikien saamia arvosanoja hieman erilaisin perustein. Mielenkiintoista olisi tietää, olisiko sukupuolen häivyttäminen arvioitavista teksteistä tuottanut teksteille erilaiset arvosanat ja olisivatko

opettajat käyttäneet tytöille ja pojille antamiensa arvosanojen perustelemiseen yhtenäisempiä perusteita.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa hyvän osaamisen taso on määritelty viidennellä luokalla myös äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa. Kukaan opettajista ei haastattelutilanteessa viitannut perusopetuksen opetussuunnitelmaan tai siellä esitettäviin hyvän osaamisen kriteereihin. Vain yksi aineenopettaja pyysi etukäteen nähtäväkseen sen kunnan tai koulun opetussuunnitelmaa, jossa arvioitavat tekstit oli kirjoitettu. Vaikka opetussuunnitelma onkin opetusta ja arviointia ohjaava työkalu, olisi mielekästä pohtia jatkotutkimuksessa sitä, mikä merkitys sillä on opettajien jokapäiväisessä työssä. Onko opetussuunnitelman perusteet vain irrallinen asiakirja opettajanhuoneen kirjahyllyssä? Vai mielletäänkö oppikirjat opetussuunnitelman toteutumiseksi käytännössä, ja kirjaa seuraamalla tulee täytettyä myös opetussuunnitelmaan asetetut sisällölliset tavoitteet?

Luokanopettajat ja äidinkielen ja kirjallisuuden aineenopettajat tekevät vain vähän yhteistyötä keskenään (Lappalainen 2008, 2011). Tämän tutkimuksen tulosten mukaan aineenopettajat ovat jokseenkin epätietoisia siitä, mitä alakoulussa jo on kirjoitettu ja mitä opeteltu. Toisaalta luokanopettajatkään eivät ehkä tiedä, mitä aineenopettajat olettavat yläkoululle siirtyvän oppilaan jo osaavan. Mielekästä olisi tutkia sitä, millä keinoin oppiainekohtaista yhteistyötä voitaisiin lisätä, jotta molemminpuolinen ymmärrys lisääntyisi. Samalla olisi kiinnostavaa pohtia, miten oppilaille merkityksellinen yhtenäisten käytänteiden jatkumo voitaisiin paremmin taata läpi peruskoulun.

Haastattelutilanteessa opettajat toivat esille sen, että arviointi oli hyvin haastavaa, kun ei tuntenut tekstien kirjoittajia eikä ollut itse aihepiiriä juuri näille oppilaille opettanut. Yksi opettajista kritisoi tutkimusasetelmaamme juuri tästä syystä, sillä hänen mukaansa opettaminen ja arviointi liittyvät vahvasti toisiinsa eikä niitä sovi erottaa toisistaan. Mielenkiintoinen tutkimusasetelma olisikin verrata opettajan omien ja opettajalle tuntemattomien oppilaiden tekstien arviointia.

Camp (2012) on esittänyt, että arvioinnin kiinnittyessä huolellisesti osaksi oppimisprosessia on siitä tunnistettavissa ja kuvattavissa se kirjoittamiskäsitys, johon arviointi nojaa. Koska tässä tutkielmassa aineistoa tarkasteltiin sekä kirjoittamisen että arvioinnin näkökulmista, olisi aineistosta kenties ollut mielekästä tutkia myös kirjoittamiskäsitysten heijastumista arviointiin. Tämä ei kuitenkaan ollut tämän tutkimuksen tarkoitus, vaan se voidaan nostaa yhdeksi jatkotutkimusehdotukseksi.

Lähteet:

- Acevedo, C. & Rose, D. 2007. Reading (and writing) to learn in the middle years of schooling. Primary English Teaching Association. Viitattu 10.1.2012. http://www.readingtolearn.com.au/images/pdf/Reading_and_writing_to_learn.pdf
- Ahvenainen, O. & Holopainen, E. 2005. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita. Jyväskylä: Special Data Oy.
- Airaksinen, A. 1997. Kirjaimet ja kirjoittaminen. Teoksessa M. Siniharju (toim.) Esi- ja alkuopetuksen uusia tuulia. Jyväskylä: Opetushallitus. 139–171.
- Askew, S. & Lodge, C. 2000. Gifts, pingpong and loops – linking feedback and learning. Teoksessa S. Askew (toim.) Feedback for learning. London and New York: Routledge, 1–17.
- Atjonen, P. 2005. Arviointi opetuksen ja oppimisen tueksi. Teoksessa H. K. Lyytinen & A. Räsänen (toim.) Kehittämissuuntaa arvioinnista. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja, 143–152.
- Atjonen, P. 2007. Hyvä, paha arviointi. Helsinki: Tammi.
- Barton, D. 2007. Literacy. An introduction to the ecology of written language. Oxford: Blackwell Publishers.
- Berge, K. L. 2002: Hidden norms in assessment of student's exam essays in Norwegian upper secondary schools. Written communication 19 (4), 458–492.
- Berninger, V. W. & Fuller, F. 1992. Gender differences in orthographic, verbal and compositional fluency: Implications for assessing writing disabilities in primary grade children. Journal of Psychology 30, 363–382.

- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & William, D. 2003. *Assessment for Learning. Putting it into practice*. Maidenhead: Open University Press.
- Camp, H. 2012. The psychology of writing development – and its implications for assessment. *Assessing Writing* 17, 92–105.
- Cooper, C. R. 1977. Holistic evaluation of writing. Teoksessa C. R. Cooper & L. Odell (toim.) *Evaluating writing: Describing, measuring, judging*. Buffalo. State University of New York, 3–32.
- Cooper, C. R. & Odell, L. 1977. Introduction. Teoksessa C. R. Cooper & L. Odell (toim.) *Evaluating writing: describing, measuring, judging*. Buffalo: State University of New York.
- Edwards, C. H. 2000. Grade inflation: the effects on educational quality and personal well being. *Education* 120 (3), 538–546.
- Eggleston, J. 1990. School examinations – some sociological issues. T. Horton (toim.) *Assessment debates*. London: Hodder and Stoughton, 57–67.
- Ekström, N. 2011. *Kirjoittamisen opettajan kertomus. Kirjoittamisen opettamisesta kognitiiviselta pohjalta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Elbow, P. 2000. *Everyone can write. Essays toward a hopeful theory of writing and teaching writing*. New York: Oxford university press.
- Eskola, J. & Suoranta J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Fasting, R. B., Thygesen R., Berge K. L., Evensen L. S. & Vagle W. 2009. National Assessment of Writing Proficiency Among Norwegian Students in Compulsory Schools. *Scandinavian Journal of Educational Research* 53 (6), 617—637.
- Flower, L. & Hayes, J. R. 1981. A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication* 32 (4), 365–387.
- Grabe, W. & Kaplan, R. B. 1996: *Theory and practice of writing: an applied linguistic perspective*. London: Longman.

- Guba, E. G. & Lincoln Y. S. 1989. Fourth generation evaluation. Newbury Park: Sage Publications.
- Harjunen, E. & Juvonen, R. 2011. Oma ääni pohtivissa teksteissä. Teoksessa E. Harjunen, R. Juvonen, J. Kuusela, B. Silén, M. Sääsilahti, & M. Örnmark (toim.) Miten peruskoululaiset kirjoittavat? Näkökulmia ja kysymyksiä. Perusopetuksen 9. luokan äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten seuranta-arvioinnin aineistoa 2010. Opetushallitus: Raportit ja selvitykset 2011:2, 5–13.
- Hattie, J. & Timperley, H. 2007: The power of feedback. - Review on educational research 77 (1), 81–112.
- Hayes, J. R. & Flower, L. S. 1980. Identifying the Organization of Writing Processes. Teoksessa L. W. Gregg & E. R. Steinberg. Cognitive Processes in Writing. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1-30.
- Hayes, J. R. & Hatch J. A. 1999. Issues in measuring reliability. Written Communication 16 (3), 354–368.
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. 2005. Kartta kasvatustieteen maastosta. Kasvatus 36 (5), 340–354.
- Hirsjärvi, S. & Hurme H. 2011. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Hämeenlinna: Kirjayhtymä Oy.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara P. 2010. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hovila, E. 2009. ”Napakka teksti – huomiota myös pilkulle! :) ” Äidinkielen opettajat palautteenantajina. Jyväskylän yliopisto. Kielten laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Huhta, A. 1993. Suullisen kielitaidon arviointi. Teoksessa S. Takala (toim.) Suullinen kielitaito ja sen arviointi. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 143–225.

- Huisman, T. 2006. Luen, kirjoitan ja ratkaisen. Peruskoulun kolmasluokkalaisten oppimistulokset äidinkielessä ja kirjallisuudessa sekä matematiikassa. Helsinki: Opetushallitus.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162–173.
- Höien, T. & Lundberg, I. 1989. A Strategy for Assessing Problems in Word Recognition among Dyslexics. Teoksessa Å. L. Strømnes (toim.) *Scandinavian Journal of Education Research* Vol 33 (3). 185–201.
- Ivanič, R. 2004. Discourses of Writing and Learning to Write. *Language and Education*. 18 (3), 220–245. Tulostettu 11.1.2012. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ufh&AN=13913185&loginpage=Login.asp&site=ehost-live>
- Järvinen, P. & Järvinen, A. 2004. Tutkimustyön metodeista. Tampere: Opinpaja Oy.
- Jääskeläinen, M. 2002. Sana kerrallaan. Johdatus luovaan kirjoittamiseen. Helsinki: WSOY.
- Karppi, S. 1983. Lukutaidon ABC. Johdatus lukemisen ja kirjoittamisen perustekniikan opetukseen. Helsinki: Weilin+Göös.
- Kauppinen, M. 2010. Lukemisen linjaukset. Lukutaito ja sen opetus äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kennedy, K. & Stagg Peterson, S. 2006: Sixth-grade teacher's written comments on student writing. *Written communication* 23 (1), 36–62.
- Kielikone Oy. 2012. MOT Gummerrus Uusi suomen kielen sanakirja. Viitattu 10.1.2012. <http://mot.kielikone.fi/mot/jyu/netmot.exe?motportal=80>
- Koponen, H. 2006. Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen. Teoksessa S. Grünthal & J. Pentikäinen (toim.) *Kulmakivi*. Luokanopettajan äidinkieli ja kirjallisuus. Helsinki: Otava, 32–59.

- Koppinen, M.-L., Korpinen E., Pollari J. 1994. Arviointi oppimisen tukena. Juva: WSOY.
- Kotimaisten kielten tutkimuskeskus. 2009. Suomen kielen tulevaisuus. Kielipoliittinen toimintaohjelma. Helsinki: Kotimaisten kielten tutkimuskeskus.
- Kupiainen, S., Hautamäki, J., & Karjalainen, T. 2009. The Finnish education system and PISA. Ministry of Education. Helsinki: Opetusministeriön julkaisuja 2009: 46. Viitattu 27.1.2012
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2009/liitteet/opm46.pdf?lang=fi>
- Lappalainen, H.-P. 2003. Osaat lukea - miten osaat kirjoittaa? Perusopetuksen 6. vuosiluokan suorittaneiden äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 2002. Helsinki: Opetushallitus.
- Lappalainen, H.-P. 2008. On annettu hyviä numeroita. Perusopetuksen 6. vuosiluokan suorittaneiden äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 2007. Helsinki: Opetushallitus.
- Lappalainen, H.-P. 2011. Sen edestään löytää. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2010. Tampere: Opetushallitus.
- Larsson, S. 1986. Kvalitativ analys – exemplet fenomenografi. Lund: Studentlitteratur.
- Lehmuskallio, K. 1983. Mitä lukeminen sisältää? Porvoo: Wsoy.
- Lerikkanen, M.-K. 2006. Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa. Helsinki: WSOY.
- Lindell, A. 2008. Opettajan korjaava palaute suomi toisena kielenä - opetuksessa. Jyväskylän yliopisto. Kielten laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Linnakylä, P. 1994. Arviointi oppilaan oppimisen ja kasvun tukena. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen, A. Räisänen & P. Väyrynen (toim.) Virikkeitä koulutuksen arvioinnin kehittäjille. Helsinki: Opetushallitus, 29–41.

- Linnakylä, P. 1998: Koulutuksen kansallisena ja kansainvälisen arvioinnin haasteita. *Kasvatus* 2, 175–189.
- Linnakylä, P. & Välijärvi J. 2005. Arvon mekin ansaitsemme. Kansainvälinen arviointi suomalaisen koulun kehittämiseksi. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Luukka, M.-R. 2004b. Genre-pedagogiikka: askelia tekstitaitojen jatkumolla. Teoksessa *Teoksessa M.-R. Luukka & P. Jääskeläinen (toim.) Hiiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana äidinkielen opetus*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLVIII, 145–160.
- Luukka, M.-R. 2004a. Tekstejä, luovuutta ja prosesseja. Näkökulmia kirjoittamiseen ja sen opetukseen. Teoksessa *M.-R. Luukka & P. Jääskeläinen (toim.) Hiiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLVIII, 9–22.
- Luukka, M.-R. 2004c. Tulevaisuuden tekstitaitureita? Teoksessa *M.-R. Luukka & P. Jääskeläinen (toim.) Hiiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana äidinkielen opetus*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLVIII, 111–119.
- Luukka, M.-R., Pöyhönen S., Huhta, A., Taalas, P., Tarnanen, M. & Keränen, A. 2008. *Maailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteet koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Martin, J. R. & Rose, D. 2007. Interacting with Text: the role of dialogue in learning to read and write. Viitattu 2.2.2012 http://www.readingtolearn.com.au/images/pdf/Interacting_with_Text.pdf
- Marton, F. 1982. Towards a phenomenography of learning. 1, Integrating experiential aspects. Mölndal : University of Göteborg.
- Messick, S. 1993. Validity. Teoksessa R. L. Linn (toim.) *Educational measurement*. National Council on Measurement in Education, American Council on Education. Phoenix: The Oryx Press, 13–103.
- Messick, S. 1994. The interplay of evidence and consequences in the validation of performance assessments. *Educational Research* 23 (2), 13–23.

- Mikkonen, I. 2010. ”Olen sitä mieltä, että...” Lukiolaisten yleisönosastotekstien rakenne ja argumentointi. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Milanovic, M., Saville, N. & Shuhong, S. 1996. A study of the decision-making behavior of composition markers. Teoksessa M. Milanovic & N. Saville (toim.) Performance testing, cognition and assessment: selected papers from the 15th Language Testing Research Colloquim, Cambridge and Arnhem. Cambridge: Cambridge University Press, 92–114.
- Murtorinne, A. 2005. Tuskan hauskaa! Tavoitteena tiedostava kirjoittaminen. Kirjoittamisprosessi peruskoulun yhdeksännellä luokalla. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Mäki, H. 2002. Elements of Spelling and Composition. Studies on Predicting and Supporting Writing Skills in Primary Grades. Turku: Turun yliopiston julkaisuja 255.
- Mäki, H. 2003. Kirjoitustaidon ennakoiti ja opettaminen. Kielikukka (4) 2003, 2-7.
- Niilo Mäki Instituutti. 2007. LukiMat. Tietoverkkovälitteinen peruslukutaidon sekä matematiikan oppimisvalmiuksien oppimis- ja arviointiympäristö. Viitattu 7.5.2012. <http://www.lukimat.fi/lukeminen/tietopalvelu/lukutaito-kehitty/lukivalmiuksien-kehittyminen/fonologinen-tietoisuus>
- Niiniluoto, I. 1994. Järki, arvot ja välineet. Helsinki: Otava.
- Nugrahenny, T. Z. 2007. Teacher and student attitudes toward teacher feedback. RECL Journal. A Journal of Language Teaching and Research 38 (1), 37–52.
- Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. 2005. Erilaisten tekstien kirjoittaminen ja kirjoittamalla oppiminen kaikissa oppiaineissa. Teoksessa P. Sinko, A. Pietilä & P. Bäckman (toim.) Luku-Suomessa taottua. Opetushallituksen Luku-Suomi-kärkihankkeen (2001–2004) raportti, 131–152.

- Opetushallitus. 2011. Oppilaan arviointi menneinä vuosikymmeninä. Viitattu 3.2.2012
http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/ohjeita_koulutuksen_jarjestamiseen/perusopetuksen_jarjestaminen/perusopetuksen_oppilaan_arviointi/oppilaan_arviointi_menneina_vuosikymmenina
- Parr, J. & Timperlay, H. 2010. Feedback to writing, assessment for teaching and learning and student progress. *Assessing Writing* 15, 68–85.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research & evaluation methods*. 3. painos. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Peterson, S. 2008. Influence of Gender on Writing Development. Teoksessa C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (toim.) *Handbook of writing research*. New York: Guilford Press. 311–323.
- Peterson, S., Childs, R. & Kennedy, K. 2004. Written feedback and scoring of sixth-grade girls' and boys' narrative and persuasive writing. *Assessing Writing* 9 (2), 160–180.
- Peterson, S. & McClay, J. 2010. Assessing and providing feedback for student writing in Canadian classrooms. *Assessing Writing* 15, 86–99.
- Ranta, T. 2007. Kirjoittamisprosessi teksteinä. Tekstilingvistinen näkökulma abiturienttien tekstintuottamismenettelyihin. Joensuun yliopisto.
- Rauste-Von Wright, M.-L., Von Wright, J. & Soini, T. 2003. *Oppiminen ja koulutus*. Helsinki: WSOY.
- Rintelä, L. 2009. Alakoululainen kirjoittajana – kokemuksia luokkahuoneesta. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Robson, C. 1994. *Real World Research – A resource for social scientists and practitioner-researchers*. Oxford: Blackwell.
- Saal, F. E., Downey, R. G. & Lahey, M. A. 1980. Rating the ratings: assessing the psychometric quality of rating data. *Psychological Bulletin* 88, 2 413–428.

- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Litterointi. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Viitattu 3.3.2012. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>
- Sarjala, J. 1999. Kansallinen oppimistulosten arviointijärjestelmä. Teoksessa A. Rajakorpi (toim.) Peruskoulun 9.-luokkalaisten luonnontieteiden oppimistulosten arviointi. Keväällä 1998 pidetyn kokeen tulokset. Helsinki: Opetushallitus, 14–15. Viitattu 3.3.2012 http://www.oph.fi/download/115536_peruskoulun_9_luokkalaisten_luonnontieteiden_oppimistulosten_arviointi_1998.pdf.
- Sarmavuori, K. 2007. Miten opetan ja tutkin äidinkieltä ja kirjallisuutta? Helsinki: BTJ Kustannus.
- Shepard, L. A. 2000. The role of assessment in a learning culture. *Educational Research* 29 (7), 4–14.
- Shore, S. & Mäntynen, A. 2006. Johdanto. Teoksessa A. Mäntynen, S. Shore & A. Solin (toim.) Genre – tekstilaji. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 9–41.
- Stagg Peterson, S. & McClay, J. 2010. Assessing and providing feedback for student writing in Canadian classrooms. *Assessing writing* 15 (2), 86–99.
- Straub, R. 2000. The student, the text, and the classroom context: A case study of teacher response. *Assessing writing* 7 (1), 23–55.
- Straub, R. & Lunsford, R. F. 1995. 12 readers reading. Responding to student writing. New Jersey: Hampton Press.
- Sulkunen, S. & Välijärvi, J. (toim.) 2012. PISA 2009. Kestääkö osaamisen pohja? Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012: 12. Viitattu 22.5.2012. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/okm12.pdf?lang=fi>
- Svinhufvud, K. 2007. Kokonaisvaltainen kirjoittaminen. Helsinki: Tammi.

- Tarnanen, M. 2002a. Arvioija valokeilassa – suomi toisena kielenä -kirjoittamisen arviointia. Jyväskylä : Jyväskylän yliopisto.
- Tarnanen, M. 2002b. Arvioija valokeilassa: suomi toisena kielenä -kirjoittamisen arviointia. Lektio - Virittäjä 3, 398–403.
- Tarnanen, M. 2010. Kohti toiminnallista kielitaidon arviointia. Teoksessa H. Tani & L. Nissilä (toim.) Tasolta toiselle. Opas kielitaidon tasojen kuvausasteikon käyttöön suomi toisena kielenä -opetuksessa. Helsinki: Opetushallitus. 148–158.
- Trageton, A. 2007. Lukemaan oppiminen kirjoittamalla. Juva: PS Kustannus.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2011. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. 2002. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita.
- Törmä E. 2011. Tutkivana opettajana arvioinnin olemusta etsimässä. Kertomus oppilaan kasvua tukevan arvioinnin kehittämisestä yksilöllisenä ja yhteistoiminnallisena prosessina. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Uljens, M. 1989. Fenomenografi – forskning om uppfattningar. Lund: Studentlitteratur.
- Weigle, S. C. 2002. Assessing writing. Cambridge: University press.
- Weir, C. J. 1993. Understanding & developing language tests. Hertfordshire: Prentice Hall International.

Liitteet

LIITE 1: Saatekirje opettajille

Jyväskylässä XX.X.2012

Arvoisa opettaja

Tässä sinulle kuusi mielipidetekstiä arvioitavaksi. Toivomme sinun arvioivan tekstit aivan kuten työssäsi arvioisit omien oppilaidesi tekstejä, käyttäen samoja arviointi- ja palautekäytänteitä. Toivomme sinun kuitenkin merkitsevän kunkin tekstin loppuun arvosanan kouluasteikolla 4-10. Lisäksi toivomme, että kirjaat jokaisesta tekstistä sen vahvuudet ja kehittämistarpeet oheiselle arviointilomakkeelle. Otathan nämä arvioidut tekstit mukaasi haastatteluun. Haastatteluajaksihan sovimme _____ ja paikaksi _____ .

Oppilaiden saama ohjeistus tekstin kirjoittamiseen on erillisellä paperilla liitteenä.

Mikäli sinulla herää kysymyksiä arvioinnista ja jostain muusta graduumme liittyen, vastaamme mielellämme kysymyksiisi.

Ystävällisin terveisin

Päivi Ahonen
paivi.ahonen@jyu.fi
 040 XXX XXXX

Jenni Niemi
jenni.j.m.niemi@student.jyu.fi
 040 XXXX XXX

LIITE 2: Arviointilomake**Arviointilomake**

nimi: _____

Emmin tekstin vahvuudet

--

Emmin tekstin kehittämistarpeet

--

Jarin tekstin vahvuudet

--

Jarin tekstin kehittämistarpeet

--

Lotan tekstin vahvuudet

--

Lotan tekstin kehittämistarpeet

--

Oskarin tekstin vahvuudet

Oskarin tekstin kehittämistarpeet

Petterin tekstin vahvuudet

Petterin tekstin kehittämistarpeet

Sannan tekstin vahvuudet

Sannan tekstin kehittämistarpeet

LIITE 3: Oppilaille annettu kirjoitusohjeistus tiedoksi haastateltaville opettajille

Viidesluokkalaiset oppilaat ovat kirjoittaneet nämä arvioitavat tekstit heidän opettajansa laatiman ohjeistuksen mukaan. Tässä ohjeistus:

Kirjoitustuokio

- Mielipidetekstin kirjoitus
- Mielellään 1 sivu
- Käsialalla
- Kappalejaot, pisteet, isot alkukirjaimet, pilkut
- Nimi ja luokka
- Aiheet
 - o Kouluruokailu on / ei ...
 - o Tietokonepelit on/ei...
 - o Shoppailu on / ei...
 - o Viikkoraha ja kotityöt ovat/eivät..
- Oppilaat saivat muokata otsikon sopivalla tavalla.
- Tarkistuksista:
 - o Isot alkukirjaimet
 - o Pisteet
 - o Pilkut

Ohjeistuksen lisäksi oppilailla on ollut opettajan laatima malli tekstin asettelusta. (Ks. kääntöpuoli)

LIITE 5: Emmin teksti

Emmi

Shoppailu on mahtavaa

Mielestäni shoppailu on tosi kivaa,

koska voi ostaa mitä vaan. Saa myös

päättää mitä syö, voi esimerkiksi syödä

"makkärissä".

Shoppailussa on huonoita koska

se on kallista, koska vaatteet maksaa

niin paljon. Alussa on kivaa kun

rahaa on niin paljon, mutta sitten

kun raha loppuu on huono

juttu.

Shoppaileminen on hauskin

kun on kiva kaverin tai serkun

kanssa, koska voi ostaa samanlaisia
vaatteita. Jos kävelee kauan voi joskus
tulla jalat kipeiksi.

LIITE 6: Jarin teksti

Jari

Shoppailu on turhaa

Shoppailussa kuluu todella

paljon rahaa. Rahaa kuluu kun

ostaa vaatteita. Mieluummin minä

käyttäisin rahaa vaiteka

lomamatkaan. Sitteen ostaisin

sieltä halvemmalla vaatteita.

Shoppailussa kuluu paljon

aikaa. Ajani voisi käyttää

vaiteka harrastukseen. Jos et

halua harrastaa niin mene

vaikka uimaan tai vietä aika

kavereiden ja perheen kanssa.

Shoppailussa ei ole mitään
järjellä. Siinä kuluu vaan
aikaa ja rahaa. Voit käyttää
ne vaikka matkoillein ja herkköihin.

LIITE 7: Lotan teksti

Lotta

Shoppailu on parasta

Mielestäni shoppailu on kivaa.

Shoppailu hauskaa kun saa
pitää kavereiden kanssa kivaa.

Minä pidän hauskaa niin, et-
tä sovittelen hauskoja vaate yh-
distelmiä. Tässä oli plussani
shopalulle.

Mutta on huonojakin puolia
shoppailussa. Shoppailu maksaa
paljon. Kaupoissa rappailussa tu-
lee jalat kipeeksi. Tässä oli minukset.

ole hyvä

Suomessa ei ole hyviä kauppoja, koska on vain samoja kaupoja. Saksa on shoppailu-
maa. Kävin Bremen nirsessä
kaupungissa siellä oli paljon
erilaisia kauppia esim: NY,
London, Frankfurt ja niin edelleen.

LIITE 8: Oskarin teksti

Oskari

Tietokone pelit ovat tarpeellisia

Mielestäni tietokonepelit ovat tärkeitä, koska niistä oppii englantia. Pelit ovat mukavaa ajan kulu.

Pelien hintaa pitäisi laskea, koska ne ovat liian kalliita. Myös pelien ikärajoja pitäisi mielestäni laskea.

LIITE 9: Petterin teksti

Petteri

Kouluruoka on tosi hyvää

Olen sitä mieltä, että kouluruoka on hyvää, koska on aina hyvää ruokaa, koska joka päivä on eri ruokaa eikä vaihtoehto loppu.

Minun vanhempien mielestä koulu ruoka on hyvän laadusta, koska ruoat eivät ole pilautuneet.

Minun koke mukaani kouluruuasta ovat hyviä koska ikänä ei ole pahaa ruokaa! Loppu.

LIITE 10: Sanna teksti

Sanna

Kouluruokailu on tärkeä osa koulupäivää.

Ruokailu koulussa on erittäin tarpeellinen osa koulupäivää sen vuoksi, koska lapset eivät muuten jaksa. Jos lapset eivät saisi koulussa ruokailta, he eivät jaksaisi keskittyä opiskeluun ja he olisivat paljon väsyneempiä.

Mielestäni kouluruoka on ihan hyvää, mutta parempaakin on sinassa. Kouluruuasta kuitenkin huomaa, että ruuan laatu on laskenut huomattavasti sen jälkeen, kun liityimme Seinäjokeen. Esimerkiksi spaghetti on kuin liisteriä! Nykyinen kouluruoka voisi muuttua maistavammaksi



Ruoka koulussamme on erittäin yksinkertaista.

Toivon parempaa ruokaa kouluunne. Toivottavasti
sitä vielä tulee!